

Faller, Isabell
Formen der Intervention bei Konflikten an der Schule für Erziehungshilfe
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
(01.08.2013)**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VEREINBARUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**FORMEN DER INTERVENTION BEI KONFLIKTEN AN DER SCHULE FÜR
ERZIEHUNGSHILFE**

THEMA VEREINBART MIT REFERENT: PROF. DR. WERNER BLEHER

KORREFERENT: SL JÖRG MEIßNEST

ISABELL FALLER

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	4
Hinweis.....	4
1. Einleitung.....	5
2. Schüler an der Schule für Erziehungshilfe	7
2.1. Definition.....	7
2.2. Klassifikation und Verbreitung von Verhaltensstörungen.....	11
2.3. Besondere Anforderungen an Lehrkräfte	14
2.3.1. Lehrergesundheit.....	16
3. Umgang mit Konflikten	18
3.1. Konflikte	18
3.1.1. Definition.....	18
3.1.2. Typologie	21
3.1.3. Ursachen	24
3.1.4. Konfliktdynamiken.....	29
3.1.5. Konflikte in der Schule.....	32
3.2. Grundhaltungen	36
3.3. Methoden des Umgangs mit Konflikten	41
3.3.1. Überblick.....	41
3.3.2. Begründete Auswahl	45
3.3.3. Life Space Interview	46
Theoretischer Hintergrund	46
Ich-Unterstützung	48
Interventionsformen.....	49
Das Konzept des Life Space Interview	51
4. Empirische Untersuchung: Erfahrungen in der Praxis mit dem Life Space Interview – eine Lehrerbefragung.....	55
4.1. Forschungsmethodische Überlegungen	56
4.2. Durchführung der Erhebung	62
4.2.1. Festgelegte Stichprobe	62
4.2.2. Schulische Rahmenbedingungen.....	62
4.2.3. Entwicklung des Interviewleitfadens	63
4.2.4. Durchführung der Einzelinterviews.....	64

4.2.5. Entwicklung von Leitfragen für die Gruppendiskussion.....	65
4.2.6. Durchführung der Gruppendiskussion	66
4.3. Darstellung der Ergebnisse.....	66
4.3.1. Zusammenfassung der Ergebnisse der Experteninterviews.....	67
Schülerbild und Konfliktverständnis	67
Life Space Interview: theoretisches Wissen und praktische Umsetzung	69
4.3.1. Effektivität des Life Space Interviews	73
5. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.....	79
Quellenverzeichnis.....	82
Literatur	82
Internetquellen.....	88
Abbildungsverzeichnis	90
Anhang.....	91
1. Gesprächsprotokoll	91
2. Interviewleitfaden	94
3. Leitfragen für die Gruppendiskussion	97
4. Dokumentation der Experteninterviews	98
5. Dokumentation der Gruppendiskussion	129
6. Protokoll des Trainingsraumes	143
Versicherung	144

Abkürzungsverzeichnis

Abb. Abbildung

bzw. beziehungsweise

ca. circa

d.h. das heißt

ebd. ebenda

f/ff folgende

Hrsg. Herausgeber

KMK Kultusministerkonferenz

LSI Life Space Intervention

o. Ä. oder Ähnliches

s. siehe

Tab. Tabelle

tlw. teilweise

u.a. und andere

usw. und so weiter

vgl. vergleiche

z.B. zum Beispiel

zit. zitiert

Hinweis

In der folgenden Arbeit wird aufgrund des besseren Leseflusses für Personengruppen, in denen beide Geschlechter vertreten sind, immer nur die männliche Form verwendet. Diese Form schließt weibliche Personen ausdrücklich mit ein und soll kein Ausschluss oder eine Diskriminierung darstellen.

1. Einleitung

„Jeder, der im richtigen Moment am richtigen Ort ist, kann in der Begegnung mit »schwierigen Kindern« in Konflikte verstrickt werden, die nachhaltig wirksam sind.“ (Hoanzl 2006, 1).

Dieses Zitat macht deutlich, dass das Leben von Kindern mit Verhaltensstörungen stark von Konflikten geprägt ist. Daraus lässt sich schließen, dass es besonders an Schulen für Erziehungshilfe häufig zu Auseinandersetzungen kommt, da die Schülerschaft nur aus Kindern bzw. Jugendlichen mit Verhaltensstörungen besteht. Dementsprechend werden Lehrer dieser Schulart tagtäglich mit inneren und sozialen Konflikten konfrontiert. Es ist sogar Teil ihrer pädagogischen Aufgabe, den Schülern dabei zu helfen, diese Konflikte angemessen zu bewältigen, damit eine Weiterentwicklung möglich ist. Der baden-württembergische Bildungsplan der Schulen für Erziehungshilfe (2010, 8) beschreibt die Aufgaben des Lehrpersonals folgendermaßen:

„Die sonderpädagogischen Angebote ermöglichen die Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Sie beziehen sich auf den Aufbau von Lern- und Leistungsmotivation, die Ausdifferenzierung der Selbststeuerung und der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit, den Erwerb angemessener sozialer Verhaltensweisen sowie den Aufbau von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung.“

Meiner Meinung nach ergibt es sich von selbst, dass viele Konflikte ausgetragen und aufgearbeitet werden müssen um diese Ziele zu erreichen und dass es sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler ein mühsamer und langer Weg sein kann, den sie jedoch gemeinsam beschreiten. Ein Lichtblick auf diesem (manchmal sehr finsternen) Weg ist: *„Fehler und Irrwege vermitteln notwendige Erfahrungen beim Herausfinden angemessener Wege (...)"* (Petersen 1996, 39). Dieses Zitat bezieht sich zwar auf den Rechtschreib- und Mathematikunterricht, jedoch lässt es sich meiner Ansicht nach auf den Umgang mit und die Einstellung zu Konflikten gut übertragen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man um das Thema „Konflikt“ nicht herum kommt, wenn man sich mit der Schule für Erziehungshilfe beschäftigt. Deshalb befasst sich diese Arbeit mit der Frage, wie Lehrkräfte mit Konflikten in der Schule am besten umgehen und wie sie dadurch die Schüler bei der langfristigen Veränderung ihres Verhaltens unterstützen können. Eine mögliche Antwort auf diese Frage ist das Life Space Interview nach Redl. Jedoch ist in dieser Arbeit noch zu ergründen, wie

diese Methode heutzutage in der Unterrichtspraxis angewandt wird und wie effektiv sie im Hinblick auf die langfristige Veränderung von Verhalten ist.

In den folgenden vier Kapiteln dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, diese Leitfrage ausführlich und unter Einbezug mehrerer Perspektiven zu beantworten.

In Kapitel 1 wird geklärt, wie die Schülerschaft an einer Schule für Erziehungshilfe definiert und beschrieben werden kann. Außerdem wird erörtert, welche besonderen Anforderungen sich daraus für die Lehrkräfte ergeben.

Im Zentrum des nächsten Kapitels steht der Umgang mit Konflikten. Dieses dritte Kapitel ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil geht auf das Phänomen „Konflikt“ ein. Es werden mögliche Definitionen, Klassifikationen von Konflikten, zugrundeliegende Ursachen und Konfliktdynamiken, die entstehen können, thematisiert und auf den schulischen Kontext bezogen. Der zweite Teil beschäftigt sich mit Grundhaltungen, die nötig sind, um konstruktiv mit einem Konflikt umzugehen. Dies bildet die Grundlage für den dritten Teil des Kapitels, in dem verschiedene Methoden des Umgangs mit Konflikten, die im Laufe der Zeit erarbeitet wurden, dargestellt und anhand ihrer Bezugswissenschaft theoretisch eingeordnet werden. Anschließend wird eine Methode, das Life Space Interview, welches auf Redl zurückgeht, ausführlich dargestellt. Dabei wird sowohl der Erklärungsansatz der Entstehung von aggressivem Verhalten, das Prinzip der Ich-Unterstützung, das Konzept des therapeutischen Milieus, mögliche Interventionsformen der Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind als auch das Vorgehen des Life Space Interviews genauer beschrieben und erläutert. Im vierten Kapitel wird die Theorie mit der Praxis verknüpft. In einem ersten Schritt wird die Auswahl der verschiedenen Methoden begründet und die Durchführung der Experteninterviews und der Gruppendiskussion wird beschrieben. Danach wird das bereits theoretisch beschriebene Verfahren des Life Space Interviews anhand praktischer Erfahrungen verschiedener Lehrkräfte kritisch hinterfragt und die Ergebnisse werden dargestellt. Die Auswertung dieser erfolgt auf der Basis der Kapitel 2 bis 3.

Das letzte Kapitel dient der Umsetzung der erlangten Erkenntnisse und gibt Hinweise, wie das Life Space Interview in der Unterrichtspraxis Erfolg versprechend eingesetzt werden kann und welche Veränderungen bei der Anwendung dieser Form des Gespräches an der Schule notwendig wären, um die Effektivität zu verbessern.

2. Schüler an der Schule für Erziehungshilfe

Das Thema dieser Arbeit – der Umgang des Lehrers mit Konflikten an der Schule – wird vor allem durch das Arbeitsfeld der Schulen für Erziehungshilfe abgedeckt. Deshalb wird in diesem Kapitel dieses Arbeitsfeld beschrieben. Dazu wird die Schülerschaft, die Schulen für Erziehungshilfe besucht, beschrieben und die Verbreitung von Verhaltensstörungen dargestellt. Anschließend werden besondere Anforderungen und Stressfaktoren in den Blick genommen, die die Lehrkräfte, die diese Schüler unterrichten, bewältigen müssen.

2.1. Definition

Es gibt keine allgemein gültige Definition für die Schüler der Schule für Erziehungshilfe. Anstatt dessen liegt eine Vielzahl von Bezeichnungen und Beschreibungen vor, die versuchen das Charakteristische dieser Schülerschaft herauszuarbeiten. Die verschiedenen Begriffe, die im Laufe der Zeit in der wissenschaftlichen Diskussion entstanden sind, zeigen zum einen wie komplex und schwierig es ist, dieses Phänomen adäquat zu beschreiben und zum anderen wird deutlich, dass es verschiedene Zugriffsweisen innerhalb der Pädagogik gibt. Zu betonen ist, dass jeder Definition eine Norm zugrunde liegt, an der sie sich orientiert bzw. Verhalten daran misst (vgl. z.B. Hillenbrand 2006, 29). Für das Arbeitsfeld der Schule für Erziehungshilfe stellt sich nun die Frage, welche Begrifflichkeit und Definition sich als nützlich und hilfreich für den Umgang mit solchen Schülern erweist. Anhand einiger ausgewählter Werke (Bittner/Ertle/Schmid 1974, Hillenbrand 2006, Myschker 2009) sollen Begrifflichkeiten dargestellt und eine Arbeitsdefinition herausgearbeitet werden.

Der Begriff der Schwererziehbarkeit wurde von dem Berliner Schulrat Arno Fuchs 1930 geprägt. In den fünfziger und Anfang der sechziger Jahre etablierte sich der Begriff der Erziehungsschwierigkeit (vgl. Myschker 2009, 44). Durch die beiden Begriffe wird eine Abstufung des Schweregrades vorgenommen und sie scheinen demnach theoretisch korrekt zu sein. Jedoch sollte berücksichtigt werden, dass diese zu emotional-wertenden Implikationen führen (vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1974, 16f). Das Augenmerk wurde bei beiden Begrifflichkeiten auf die Schwierigkeiten in Erziehungs- und Bildungsprozessen gerichtet. Hervorzuheben ist dabei die Sichtweise, dass auf das Verhalten – wenn auch nur schwer – Einfluss genommen und somit nicht als unveränderbar und statisch gesehen werden könne. Aus diesem Grund werden die Begriffe bis heute teilweise verwendet. Jedoch ist daran zu kritisieren, dass der Fokus

zu stark auf das Kind selbst gerichtet ist und impliziert wird, dass die Ursachen für ein Verhalten größtenteils bei ihm liegen. (vgl. Myschker 2009, 44).

Auch der Terminus Entwicklungsgestörte findet noch Verwendung (vgl. Myschker 2009, 44f), jedoch ist die Grundlage dieses Begriffes eine überholte entwicklungspsychologische Denkweise, die Phasen- und Stufenmodelle der kindlichen Entwicklung als Maßstab für individuelle Entwicklungsverläufe heranzog (vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1974, 16). Eine Zeit lang wurde vermehrt der Begriff Gemeinschaftsschwierigkeit verwendet. Jedoch fokussiert dieser zu stark die Schwierigkeiten eines Individuums im sozialen Bereich und lässt außen vor, dass die Kinder bzw. Jugendlichen ihre Aggressionen oftmals gegen sich selbst richten. Bittner, Ertle und Schmid (1974, 17) geben zu bedenken, dass der zugrunde gelegte Gemeinschaftsbegriff stark mit einer Ideologie verknüpft sei und deshalb bedenkliche Definitionskriterien verwendet wurden.

Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensstörung sind die geläufigsten Begriffe, die heute im wissenschaftlichen Bereich verwendet werden. Für beide spricht, dass sie als wertneutral gelten (vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1974, 17). Myschker (2009, 45) gibt jedoch zu bedenken, dass der Begriffsteil „Auffälligkeit“ suggeriere, dass das Verhalten von außen wahrnehmbar sei und somit solche Kinder und Jugendliche ausschließe, deren Schwierigkeiten nach innen gerichtet sind. Außerdem komme es bei jedem Menschen phasenweise zu Verhaltensauffälligkeiten, wenn er beispielsweise zu viel Stress hat oder an Schlafmangel leidet. Des Weiteren seien Kinder und Jugendliche mit inbegriffen, die weder mit sich selbst, noch mit ihrem Umfeld schwerwiegende Probleme haben, wie beispielsweise Hochbegabte. Hinzu kommt, dass nicht zwischen positiver und negativer Verhaltensauffälligkeit unterschieden werde. Somit werde deutlich, dass dieser Begriff nicht präzise und differenziert genug sei.

Der Vorteil des Terminus Verhaltensstörung, der seit 1950 existiert, ist, dass er über einen interdisziplinären Geltungsbereich verfügt und eine Kommunikation mit den Nachbarwissenschaften ermöglicht. In der Praxis wird deutlich, dass bei den meisten Kindern und Jugendlichen zusätzlich außerpädagogische Maßnahmen, beispielsweise im Arbeitsfeld von Medizin, Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendpsychiatrie oder Jura, notwendig sind. Dadurch wird ein einheitlicher Begriff unbedingt erforderlich (vgl. Hillenbrand 2006, 30). Es ist noch erwähnenswert, dass dieser Begriff leicht in andere Sprachen zu übersetzen und deshalb auch für die internationale Diskussion geeignet ist. Der Begriffsteil „Störung“ drückt zum einen aus, dass die Verhaltens-

schwierigkeiten nicht nur kurzfristig in bestimmten Situationen auftreten, sondern länger andauern und es zu Beeinträchtigungen von Bildungs- und Entwicklungsprozessen kommen kann. Außerdem soll deutlich werden, dass es sich nicht um bewusst eingesetztes Verhalten handelt, sondern um etwas, was das Kind bzw. den Jugendlichen selbst überwältigt und nicht steuerbar ist. Zum anderen impliziert „Störung“, dass beeinträchtigende Faktoren beseitigt und eine angemessene Sozialisation durch verschiedene Hilfen ermöglicht werden kann. Es ist jedoch davon abzuraten diesen Begriff auf Personen, im Sinne von „Verhaltensgestörte“, anzuwenden, da dies zu einer starken Vereinfachung komplexer Persönlichkeiten führt und ein Kind bzw. ein Jugendlicher auf die „Störung“ reduziert wird (vgl. Myschker 2009, 46f). Hillenbrand (2006, 32) betont, dass dieser Begriff in erster Linie ein Mittel dafür sei, bestimmte Ressourcen personeller oder finanzieller Art zum Wohle eines Individuums auszuschöpfen und nicht als exaktes Abbild der Realität verstanden werden dürfe. Bittner, Ertle und Schmid (1974, 17) wenden gegen den Begriff der Verhaltensstörung ein, dass er von einem genormten Durchschnittsverhalten ausgehe, für das es jedoch keine genauere Definition gibt. Dadurch sei auch die Definition einer gewissen Variationsbreite äußerst schwierig.

Myschker (2009, 48) betont, dass trotz der offensichtlichen Tatsache, dass Normen nicht immer für Jedermann zu jeder Zeit anwendbar seien, ein Eingreifen unvermeidbar sei, sobald die Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen durch dessen (normabweichendes) Verhalten beeinträchtigt werde. Dabei spiele es keine Rolle, ob das Verhalten subjektiv gesehen Sinn ergibt.

Aufgrund dieser Überlegungen hat Myschker (2009, 49) Verhaltensstörung folgendermaßen definiert:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann.“

Diese Definition beleuchtet mehrere Ebenen und versucht die Komplexität dieser Erscheinung darzustellen. Zunächst wird das Phänomen selbst beschrieben, es werden mögliche Ursachen aufgezeigt, das Verhalten wird klassifiziert, die Auswirkungen für

den Betroffenen werden berücksichtigt und abschließend wird die Forderung nach notwendigen Hilfen gestellt (vgl. Hillenbrand 2006, 31). Myschker (2009, 49) sieht „Verhaltensstörung“ als einen Oberbegriff und will mit dieser Definition eine Grundlage für Diskussionen in Theorie und Praxis schaffen.

Die Schwierigkeit eine allgemeingültige Definition für dieses Phänomen zu finden, liegt wohl in der Sache selbst. Zum einen müsste ein Oberbegriff gefunden werden, der das ganze Spektrum schwierigen Verhaltens – welches sich teilweise sehr unterschiedlich äußert – abdeckt. Zum anderen gehen die meisten existierenden Definitionen davon aus, dass es sich um ein relativ konstantes Verhalten handelt, welches unabhängig von verschiedenen Situationen auftritt. Jedoch handelt es sich nicht um einen besonderen Typ Kind bzw. Jugendlicher, sondern um typische problematische Lebenslagen, die zu verschiedensten Verhaltensweisen führen können (Bittner/Ertle/Schmid 1974, 18). Anhand dieser Überlegungen haben Bittner, Erte und Schmid (1974, 18) folgende Definition entwickelt:

„Verhaltensgestörten- bzw. Erziehungsschwierigenpädagogik hätte demnach als Adressaten alle die Kinder und Jugendlichen, welche in belastenden pädagogischen Situationen sich befinden, die besondere Maßnahmen der Führung und Anpassungshilfe, der Entwicklungsförderung und Ich-Stärkung oder der Lösung aktueller Konflikte erforderlich erscheinen lassen.“

Zuletzt ist noch die Definition, die in der Empfehlung der KMK(2000, 10) steht, anzuführen, da diese im Rahmen der Bildungspolitik entstanden ist und somit für den Schulalltag eines jeden Sonderschullehrers relevant ist. Das Phänomen wird in dieser Empfehlung folgendermaßen definiert:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können.“

Meiner Meinung nach sollte eine, der pädagogischen Arbeit zugrunde liegende, Definition dieses Phänomens alle drei genannten vereinen. Dadurch kann ermöglicht werden, dass die Schüler nicht als Verhaltensgestörte und somit sie selbst als Verursacher im Vordergrund stehen, sondern es wird deutlich dass sie auf erschwerte und belastende Lebensbedingungen reagieren und dadurch auffällig werden. Mit Hilfe

dieses Verständnisses kann ermöglicht werden, dass das Kind bzw. der Jugendliche nicht nur auf seine Auffälligkeiten reduziert, sondern auch seine Stärken gesehen und genutzt werden. Ich empfinde die Empfehlung der KMK als Entlastung für die Schüler, da die Verantwortung über das Gelingen der Teilnahme am Unterricht zum Teil auf die Pädagogen übertragen wird.

Ich denke es ist deutlich geworden, dass die Begriffsbildung und Definition dieses Phänomens genauso komplex und konfliktgeladen, wie das Phänomen selbst ist. In den folgenden Kapiteln werde ich den Begriff Verhaltensstörung verwenden, wohlwissend dass eine Zuschreibung und eindeutige Definition kritisch zu betrachten ist.

2.2. Klassifikation und Verbreitung von Verhaltensstörungen

Die Erscheinungsformen einer Verhaltensstörung umfassen äußerst unterschiedliche Verhaltensweisen, die von Kind zu Kind anders sein können. Der Grund dafür ist, dass prinzipiell jeder Bereich des Verhaltens störungsanfällig ist. Dieser Tatsache muss eine angemessene Klassifikation gerecht werden. In der Vergangenheit wurde versucht unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte eine objektive, zur Ermittlung von hilfreichen und notwendigen Maßnahmen anwendbare und der besseren Verständigung unter den einzelnen Fachdisziplinen dienende Klassifikation zu erarbeiten. Es wurden Versuche angestellt Verhaltensstörungen nach Funktionsbereichen der Gesamtperson, nach Syndromen, nach ätiologischen und genetischen Gesichtspunkten, sowie nach persönlichkeitsstrukturellen Zusammenhängen zu klassifizieren. Obwohl bei jeder Klassifikation theoretisch begründbare Mängel zu finden sind, sind die Klassifikationssysteme in der Praxis in einem bestimmten Maße einsetzbar und hilfreich (vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1974, 19ff). Es werden meist empirische Klassifikationen verwendet. Dabei werden mit Hilfe empirischer Erhebungen Phänomene ermittelt, die häufig in Kombination auftreten und deshalb einer Klasse zugeordnet werden können (vgl. Hillenbrand 2006, 36).

Myschker (2009, 55f) unterteilt Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in vier Gruppen. Nach seiner Gruppierung gibt es Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, internalisierendem, sozial-unreifem oder sozialisiert-delinquentem Verhalten. Externalisierendes Verhalten richtet sich gegen das Umfeld und zeichnet sich beispielsweise durch Aggressivität, Impulsivität, Hyperaktivität und Konzentrationsmangel aus. Kinder und Jugendliche mit diesem Verhalten fallen ihrer Umwelt sehr schnell negativ auf. Internalisierendes Verhalten richtet sich nach innen, gegen das

Individuum selbst. Aufgrund dessen wird es von der Umwelt weniger bzw. später und als weniger behandlungsbedürftig wahrgenommen. Dies birgt eine Gefahr in sich, da die Belastungen gleich groß und ebenfalls Hilfsmaßnahmen dringend nötig sind. Symptome, wie Ängstlichkeit, Schlafstörungen, Empfindlichkeit und Minderwertigkeitsgefühle stehen bei diesem Verhalten im Zentrum. Es ist zu bemerken, dass diese beiden ersten, sehr gegensätzlichen Gruppen, empirisch belegt sind. Für die zwei weiteren Gruppierungen kann dies leider nicht bestätigt werden. Bei Kindern und Jugendlichen mit sozial-unreifem Verhalten fällt auf, dass sie meist nicht altersgemäß entwickelt und leistungsschwach sind, sowie unter Sprech- und Sprachstörungen leiden. Sozialisiert-delinquentes Verhalten lässt sich durch Symptome wie Risikobereitschaft, Beziehungsstörungen, Gewalttätigkeit, Reue- und Verantwortungslosigkeit beschreiben (vgl. Myschker 2009, 56). Trotz individueller Unterschiede, kann für die beiden gegensätzlichen Gruppierungen eine geschlechtsspezifische Prävalenz festgestellt werden. Die meisten empirischen Erhebungen zeigen, dass mindestens zwei Drittel der betroffenen Kinder und Jugendlichen männlich sind (vgl. Hillenbrand 2006, 37).

Im Hinblick auf die interdisziplinäre Kommunikation und Erstellung von Diagnosen werden verstärkt zwei Klassifikationssysteme in der Praxis eingesetzt. Zum einen handelt es sich um das „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (aktuelle Fassung: DSM-IV). Zum anderen findet das Kapitel V zum Thema „Mental and Behavioural Disorders – including disorders of psychological development“ der „International Classification of Diseases“ (aktuelle Fassung: ICD-10) häufig Verwendung (vgl. Myschker 2009, 60). Um die Entscheidung über sonderpädagogische Maßnahmen zu legitimieren, ist es notwendig, dass verschiedene Fachdisziplinen zusammenarbeiten und eine gemeinsame Diagnose getroffen wird. Außerdem muss eine größtmögliche Transparenz der Entscheidungskriterien geschaffen werden, damit betroffene Kinder und deren Erziehungsberechtigte umfassend informiert sind und mitwirken können (vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1974, 23f).

Es gestaltet sich sehr schwierig, die aktuelle Verbreitung von Verhaltensstörungen zu bestimmen, da je nach Untersuchung die zugrunde gelegte Definition, die Erhebungsmethode sowie die Einflüsse aus Bildungs- und Finanzpolitik variieren (vgl. Hillenbrand 2006, 38). Myschker (2009, 85) kommt anhand verschiedener zugrunde gelegter Erhebungen zu der Annahme, dass etwa 15% bis 25% der Jungen und Mädchen im Grundschulalter Verhaltensstörungen aufweisen. Bei den Jugendlichen

liege der Prozentsatz etwa bei 15% bis 20%. Der Grund dafür sieht Myschker darin, dass bei Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren häufiger Verhaltensstörungen festzustellen seien.

Erhart, Hölling, Ravens-Sieberer u.a. (2007, 784 ff) befragten in ihrem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) bundesweit Eltern von 7.102 Mädchen und 7.376 Jungen zwischen drei und 17 Jahren. Dazu setzten sie den Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) ein, mit dem psychische Schwächen und Stärken in den Bereichen emotionale Probleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten ermittelt werden können. Laut dieser Studie sind 7,2% der Kinder und Jugendlichen auffällig und 14,7 % grenzwertig auffällig. Die Mädchen sind mit 5,3 % seltener auffällig als Jungen mit 9,0 %. Die Auswertung des SDQ ergab, dass die Kinder und Jugendlichen am häufigsten von Verhaltens-, emotionalen und Hyperaktivitätsproblemen betroffen sind. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein niedriger Sozialstatus (hoher Sozialstatus: 8,1%, niedriger Sozialstatus: 23,2%) mit einem erhöhten Risiko bezüglich des Auftretens von Verhaltensstörungen korreliert.

Die Statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2012, IXff) beziehen sich auf Daten der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Jahre 2001 bis 2010 und werden durch die Angaben der Kultusministerien der einzelnen Länder zusammengestellt. Dabei wird für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (sonderpädagogische Förderung in Sonder- und allgemeinen Schulen) für das Jahr 2010 eine Förderquote von 0,8 % ermittelt. Im Vergleich zu 2001 hat sich diese verdoppelt. Die Statistik macht deutlich, dass in Deutschland bei der Häufigkeitsverteilung aller Förderschwerpunkte, der der emotionalen und sozialen Entwicklung den dritten Platz einnimmt. Der Grund dafür ist, dass sich der Prozentsatz seit 2006 von 10,0% auf 12,9% (Bezugsgröße: alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf) erhöht hat und der Förderschwerpunkt Sehen, der bis 2007 den dritten Platz belegte, abgelöst wurde.

Aus der aktuellen Tabelle des Statistischen Bundesamtes (2013, 2) geht hervor, dass seit 1991/1992 bis 2011/2012 die Anzahl der Schüler im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung von 17.869 auf 37.130 angestiegen ist, sich also verdoppelt hat. Aus den Vorbemerkungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/ointro.html) geht hervor, dass die

Daten aus den Bildungs- und Forschungsbereichen und durch Angaben bezüglich finanzieller Ausgaben von Bund und Ländern gewonnen werden.

Hierbei kann festgestellt werden, dass die Anzahl der Schüler, die vom Statistischen Bundesamt ermittelt wurde, geringer ist als die der Kultusministerkonferenz (Bsp.: KMK 2006/ 2007: 48.217/ 52.600, SB: 2006/2007: 32.337). Auffällig ist, dass zwischen den Schülerzahlen der KiGGS bzw. der Angaben von Myschker und denen des Statistischen Bundesamtes bzw. der KMK ein Unterschied besteht. Myschker (2009, 86f) führt als Begründung dafür an, dass Angaben amtlicher bundesdeutscher Stellen geringer ausfallen, da diese Konsequenzen für die Bereitstellung finanzieller und personeller Ressourcen haben.

Jedoch wird in jedem Fall deutlich, dass der Bedarf an sonderpädagogischer Förderung in der emotionalen und sozialen Entwicklung besteht, tendenziell steigt, frühzeitig erkannt werden sollte und pädagogisch-therapeutische Hilfen im schulischen und außerschulischen Rahmen somit dringend notwendig sind.

2.3. Besondere Anforderungen an Lehrkräfte

Es gibt keine eigenständige Didaktik für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, sondern die allgemeine Didaktik wird der Unterrichtsplanung zugrunde gelegt. Zum einen gelten für Schüler mit Verhaltensstörungen, bezüglich der Unterrichtsfächer, die Bildungspläne der allgemeinen Schulen sowie der Schule für Lernförderung. Daraus erschließt sich, dass es bezüglich der Zielsetzung des Unterrichts prinzipiell keinen Unterschied gibt. Zum anderen ist es unmöglich alle Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen in einer Didaktik zu berücksichtigen (vgl. Hillenbrand 2003, 22). Deshalb wird die allgemeine Didaktik hier nicht näher beschrieben, sondern die Herausforderung, die die sonderpädagogische Förderung an die Lehrkräfte stellt, soll dargestellt werden.

Allgemein benötigen Lehrer ein Repertoire an Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation, Kooperation, Umgang mit Konflikten und Selbstreflexion, damit sie in verschiedenen Situationen je nach Kommunikationspartner und Sachlage adäquat interagieren können (vgl. Heckt 2006, 11ff). Es gehört zum Aufgabenfeld des Lehrers sich bereits bei der Planung mit möglichen Störungen des Unterrichts durch die Schüler auseinanderzusetzen, da er im Unterricht selbst spontan und möglichst adäquat auf Zwischenfälle bzw. auftretende Probleme zu reagieren hat. Diese Reaktionen im Unterricht dürfen nicht unterschätzt werden, denn sie bestimmen die Bezie-

hung zwischen Schüler und Lehrer. Je nachdem wie ein Lehrer eine Situation subjektiv wahrnimmt und handelt, bewirkt dies eine – ebenfalls subjektive – Interpretation und Reaktion seitens der Schülerschaft. In solchen Situationen entscheidet ein Schüler, ob er seinem Lehrer Akzeptanz oder Ablehnung entgegenbringt. Somit wird deutlich, dass der Anfangsphase eine besondere Bedeutung zukommt, da Schüler bereits bei den ersten Konfliktlösungen ihre Einstellung gegenüber ihrem Lehrer entwickeln (vgl. Hillenbrand 2003, 72). Der Beruf des Lehrers erfordert fachliche Kompetenz, Flexibilität, Intuition, Ausstrahlung, sicheres Auftreten und Widerstandsfähigkeit (vgl. Bauer 2007, 51). Bittner, Ertle und Schmid (1974, 91ff) empfehlen ein „gestuftes Angebot pädagogischer Maßnahmen“, womit sowohl Kinder bzw. Jugendlichen mit vorübergehend auftretenden Verhaltensstörungen als auch solche mit schwerwiegenden und langanhaltenden psychischen Problemen angemessene Hilfe und Unterstützung bekommen. Dies erfordert eine hohe Flexibilität und Offenheit der Lehrkräfte, da sie je nach Bedarf an einer Sonderschule oder als Beratungslehrer, der zusätzlich Förderkurse und verschiedene Aktivitäten anbietet, an einer allgemeinen Schule arbeiten. Außerdem ist es bei Schülern mit Verhaltensstörungen von Bedeutung, dass die Lehrkräfte nicht nur untereinander, sondern auch mit Fachkräften anderer Disziplinen kooperieren, um eine bestmögliche Förderung zu ermöglichen. Des Weiteren müssen sie sich auf jeden Schüler individuell einlassen und ihn ernst nehmen, damit sie entsprechende Maßnahmen einleiten und anwenden können.

Der baden-württembergische Bildungsplan der Schulen für Erziehungshilfe (2010, 8ff) nennt als wichtige Kompetenz, dass Lehrer die Art und Weise des Verhaltens und Erlebens eines Schülers ermitteln, mit Hilfe der jeweiligen Lebensumstände diese verstehen und die Ausdrucksformen der individuellen Bewältigung achten können. Hinzukommt die Aufgabe den Kindern bzw. Jugendlichen Vertrauen, Offenheit, Wertschätzung und Verlässlichkeit entgegenzubringen und vorzuleben. Dies bildet die Grundlage dafür, dass es den Schülern möglich wird, sich mit ihren Emotionen, sich selbst und ihrem Handeln auseinanderzusetzen. Es ist wichtig, dass eine positive emotionale Beziehung zwischen Schüler und Lehrer vorhanden und eine angstfreie und ermutigende Atmosphäre in der Klasse geschaffen wird, damit Lernen und das Annehmen von Bildungsangeboten überhaupt möglich werden. Dies wird durch die Schaffung von Routinen begünstigt. Des Weiteren ist es Aufgabe des Lehrers, sowohl Bedürfnisse der einzelnen Schüler, Anforderungen der Gesellschaft als auch Bildungsangebote im Unterricht miteinander zu vereinen. Durch gezielte Beobach-

tungen und Interpretationen können Themen, die den Schülern wichtig sind und sie interessieren in den Unterricht aufgenommen und Hilfen zur Lösung von aktuellen Problemen gegeben werden. Außerdem unterstützt der Lehrer seine Schülerschaft dabei, Kompetenzen zur Alltagsbewältigung, die Selbstwahrnehmung und angemessene Konfliktlösungsstrategien (weiter) zu entwickeln, sowie die Leistungsmotivation und das Interesse am Lernen zu steigern. Ziel ist es, das Selbstwertgefühl der Schüler und deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu verbessern. Der Bildungsplan verweist noch auf die Bedeutsamkeit der partnerschaftlichen Kommunikation mit Eltern und Kollegen, sowie die Unterstützung der Schüler beim Aufbau und Erhalt von Kontakten zu Personen oder Vereinen, damit kooperative und kommunikative Fähigkeiten erweitert werden können. Außerdem obliegt es der Verantwortung des Lehrers, regelmäßig die Möglichkeit einer Rückschulung an die allgemeine Schule zu überprüfen.

2.3.1. Lehrergesundheit

Durch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sind Lehrkräfte vermehrt psychischen Belastungen ausgesetzt. Dies geht nicht spurlos an einer Person vorüber, sondern beeinflusst deren professionelles Handeln und es kann zu einer Gefährdung der psychischen Gesundheit kommen. Oftmals führen die emotionalen und sozialen Strapazen dazu, dass Lehrkräfte die Aufarbeitung bestehender bzw. aufkommender Konflikte meiden und unterdrücken (vgl. Bittner/Ertle/Schmid 1974, 78). Erkrankungen an Burnout sind bei 20% bis 30% der diensttuenden Lehrer festzustellen. Mit diesem hohen Prozentsatz gehört die Berufsgruppe des Lehrers zu den am stärksten betroffenen. Risikofaktoren sind zum einen bei den Arbeitsbedingungen und zum anderen bei den individuellen Erlebens- und Verhaltensmustern zu verorten. Zu ersteren gehört die Tatsache, dass Lehrer vermehrt aggressivem Verhalten, Beleidigungen und Bedrohungen von Seiten der Schüler ausgesetzt sind. Durch die ständige Evaluation des Gehirns über die Qualität von Beziehungen kann dies zu einem Risiko werden. Außerdem spielen dabei sowohl hohes Engagement in Verbindung mit geringer Anerkennung, hoher Arbeitsaufwand bei wenig persönlicher Gestaltungsfreiheit, sowie Schwierigkeiten bei der Trennung von Beruf und Privatsphäre eine Rolle. Ein gesundheitsförderliches Erlebens- und Verhaltensmuster besteht, wenn eine Lehrkraft ein hohes Engagement zeigt und gleichzeitig fähig ist, außerhalb des Berufes sich von den Anforderungen und dem schulischen Alltag zu

distanzieren und sich zu regenerieren. Das Fehlen des einen oder anderen führt zu einem erhöhten Risiko. Bei den an Burnout erkrankten Lehrern lassen sich meist zwei Merkmale erkennen. Zum einen gab es eine lange Zeitspanne vor der Erkrankung, in der eine hohe berufliche Verausgabung mit dem Verlust der Distanzierungsfähigkeit korrelierte. Zum anderen wurde der gesundheitliche Einbruch durch einen akuten und schweren Konflikt am Arbeitsplatz ausgelöst, der zu der tiefen Überzeugung führt, dass das bisher Geleistete sinnlos sei (vgl. Bauer 2009, 251f). Deshalb empfiehlt Bauer (2007, 52f) den Lehrkräften die Teilnahme an Lehrer-Coachinggruppen, damit sie den Anforderungen einerseits fachlich und andererseits sozial kompetent zu sein, im Alltag gewachsen sind. Dieses Angebot zur Unterstützung ist jedoch keineswegs neu.

Bereits Bittner, Ertle und Schmid (1974, 78ff) empfehlen Lehrkräften sowohl die Supervision als auch Balint-Gruppen, wodurch sie ihr pädagogisches Handeln besser reflektieren und sowohl persönliche als auch berufsbezogene Kompetenzen erweitern können.

In Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell können Lehrkräfte Probleme und offene Fragen, die im pädagogischen Alltag entstehen, mit psychotherapeutisch ausgebildeten Moderatoren besprechen. Der Schwerpunkt bei solchen Gesprächen liegt auf dem Aspekt der Beziehungsarbeit. Dabei wird sowohl die Beziehung mit Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten mit einbezogen. Durch die Arbeit in solchen Gruppen, sollen die Lehrkräfte Strategien entwickeln, wie sie Belastungen im Alltag reduzieren, persönliche Ressourcen besser einteilen und Motivation und Freude an ihrem Beruf erhalten können. Außerdem sollten Lehrer mit ihren Kollegen Gesprächsgruppen bilden, die sich ein- bis zweimal im Halbjahr treffen, um in einen Austausch über die einzelnen Schüler der jeweiligen Klassen, aktuelle Erfahrungen und Probleme zu kommen. Durch die Gesprächs- und Lehrer-Coachinggruppen kann ermöglicht werden, dass Lehrkräfte die Balance zwischen Führung und Verständnis langfristig halten können. Diese Balance, die in pädagogischen Situationen äußerst wichtig ist, damit Schüler gefördert und gefordert werden, gelingt am besten, wenn die Lehrperson authentisch und echt im Umgang mit Schülern ist. Da dies in der Lehrerbildung kaum thematisiert wird, ist es wichtig, dass Lehrkräfte an solchen „Lehrer-Coachinggruppen“ teilnehmen, um langfristig psychisch gesund zu bleiben (vgl. Bauer 2007, 54ff).

3. Umgang mit Konflikten

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff „Konflikt“ definiert und umfassend dargestellt. Anschließend werden zwei Grundhaltungen, die es im Kontext mit Konflikten gibt, erläutert und beschrieben. Auf dieser Grundlage wird im letzten Teil ein Überblick gegeben, welche verschiedenen Methoden bisher eingesetzt wurden bzw. werden, um mit Konflikten in der Schule angemessen umzugehen.

3.1. Konflikte

3.1.1. Definition

Das Wort „Konflikt“ leitet sich von dem lateinischen Wort *conflictus* ab und bedeutet Zusammenstoß. Die Definition, die im Duden (URL: www.duden.de/rechtschreibung/Konflikt) steht, bezeichnet „Konflikt“ zum einen als „durch das Aufeinanderprallen widerstreitender Auffassungen, Interessen o. Ä. entstandene schwierige Situation, die zum Zerwürfnis führen kann“ und zum anderen als „Zwiespalt, Widerstreit aufgrund innerer Probleme“.

Da sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, wie beispielsweise die Psychoanalyse, die Politologie, die Soziologie und die Sozialpsychologie, mit Konflikten beschäftigen, gibt es keine einheitliche Definition. Der Grund dafür liegt darin, dass die verschiedenen Theorien, die den Disziplinen zugrunde liegen, beeinflussen, wie man das Phänomen „Konflikt“ betrachtet und was als wichtig für eine Definition erachtet wird (vgl. Neubauer 2008, 3). Diese Arbeit beschränkt sich auf Definitionen und Sichtweisen, die im pädagogischen Kontext von Bedeutung sein können. Als Erstes ist zu klären, dass der Begriff „Konflikt“ nicht gleichzusetzen ist mit dem der „Gewalt“. Konflikte gehören zum menschlichen Zusammenleben und stellen keinesfalls etwas Abstruses dar. Zu Gewalt kann es kommen, wenn keine angemessenen Konfliktlösungsstrategien vorhanden sind (vgl. Kasper 2004, 16). Becker (2000, 17ff) definiert „Konflikt“ als „eine Auseinandersetzung, Belastung und/oder Schwierigkeit ..., die bei der beteiligten Person – oder den beteiligten Personen – eine emotionale Betroffenheit und Beeinträchtigung von unterschiedlicher Intensität hinterläßt“. Die emotionale Betroffenheit kann durch die Einteilung in Schein-, Rand-, Zentral- und Extremkonflikt noch genauer differenziert werden. Dabei steigen die Betroffenheit und der Grad der Beeinträchtigung vom Schein- bis zum Extremkonflikt stetig an. Bei letzterem stehen der betroffenen Person meist keine Konfliktlösungsstrategien mehr zur Verfügung und sie muss die Beeinträchtigungen akzeptieren. Außerdem werden bei Extremkon-

flikten sämtliche Personengruppen und Systeme involviert, die davon erfahren. Die Beeinträchtigungen wiederum können in verschiedenen Bereichen angesiedelt werden. Solche im psychischen Bereich äußern sich beispielsweise durch Angst, gesteigerte Nervosität, Unsicherheit, Unlust, Wut oder Hass. Liegt die Beeinträchtigung im kognitiven Bereich führt das in Stresssituationen zu einer Unfähigkeit Entscheidungen zu treffen und auf äußere Reize angemessen zu reagieren. Wenn sich die beiden beschriebenen Beeinträchtigungen durch Schweißausbrüche oder Übelkeit bemerkbar machen, spricht man vom physiologischen Bereich. Ein Konflikt kann in jedem sozialen System entstehen. Es wird deutlich, dass der Begriff „Konflikt“ in diesem Fall sehr weit gefasst ist.

Konflikte sind im menschlichen Zusammenleben allgegenwärtig und prinzipiell unvermeidbar, da jede Person inneren und äußeren Bedrohungen ausgesetzt ist, gegen die sie sich zur Wehr setzt (vgl. Hanschitz 2005; zit. nach Merkle/ Schröder 2007, 13). Merkle und Schröder (2007, 13) betonen, dass im Laufe der Zeit viele Konflikte in der Gesellschaft ritualisiert und institutionalisiert wurden. Jedoch müsse bedacht werden, dass damit lediglich die Form der Konfliktaustragung und nicht das Phänomen an sich verändert wurde.

Becker (2000, 17) unterscheidet zwischen intra- und interpersonalem Konflikten. Er macht jedoch deutlich, dass ein innerer Konflikt, an dem nur eine Person beteiligt ist, sich auf andere Personen ausweiten kann, wenn er manifest wird.

Bei einem inneren Konflikt gibt es mindestens zwei Stimmen innerhalb einer Person, die gegensätzliche Wünsche äußern. Dabei ist von Bedeutung, dass das Ich einer Person diese Stimmen so bewertet, dass sie zeitgleich erfüllt werden müssen. Da dies nicht möglich ist, wird bei der Entscheidung für das eine, das andere automatisch beeinträchtigt bzw. ihm wird widersprochen. Es baut sich dabei rasch eine Spannung auf, die unangenehm, als Unsicherheit und als Belastung empfunden wird. Es entsteht ein Druck, der eine Person zwingt sich zu entscheiden. Ein weiteres Problem dabei ist, dass teilweise die Wünsche ambivalent sind und sich das Ich sowohl die eine als auch die andere Entscheidung vorstellen kann. Umso stärker dieser Gegensatz das Selbstbewusstsein beeinflusst, desto intensiver wird der Konflikt erlebt und desto wichtiger ist es, dafür eine Lösung zu finden. Häufig vorkommende innere Konflikte sind so genannte Gewissenskonflikte. Dabei sind Selbstbild und Selbstwertgefühl besonders gefährdet, da eine Situation nicht so bewältigt wird, dass sie den eigenen bzw. sozialen Normen genügt (vgl. Mahlmann 2000, 32ff). Redl und

Wattenberg (1980, 58ff) haben innere Konflikte noch detaillierter und ausführlicher beschrieben. Die Persönlichkeit eines jeden Menschen besteht aus mehreren Teilen: dem Triebssystem, dem Gewissen, dem Ich und dem Ich-Ideal. Diese harmonisieren bei einem inneren Konflikt nicht miteinander. Beim Triebssystem handelt es sich um Wünsche, Bedürfnisse und Verlangen. Diese stellen die Lebensenergie dar. Sobald ein Trieb zurückgehalten werden muss, kommt es zu einem inneren Konflikt. Das Gewissen kann als inneres Gefühl für Recht und Unrecht beschrieben werden, in dem die sozialen und moralischen Werte verinnerlicht sind. Es hat zwei Funktionen. Zum einen warnt es vor möglichen Regelverstößen und zum anderen führt es bei Regelverstößen zu Schuldgefühlen. Zu inneren Konflikten kommt es immer dann, wenn die Triebe nicht in Einklang mit dem Gewissen zu bringen sind. Das Ich ist sehr komplex. Deshalb werden nur einige zentrale Funktionen beschrieben. Zum einen kommt dem Ich die Aufgabe der Realitätsprüfung zu, d.h. es muss die tatsächlichen Folgen eines Verhaltens abschätzen können. Zu einem inneren Konflikt kann es kommen, wenn das Triebssystem nicht mit der Realität vereint werden kann. Manchmal kommt es auch zu einem Konflikt, weil das Ich unrealistische Forderungen des Gewissens relativieren muss. Das Ich ist eine Art Vermittler, der es ermöglicht, dass innere Konflikte gelöst werden können und nicht ausweglos sind. Des Weiteren hat das Ich die Funktion der Selbsteinschätzung, d.h. es entscheidet bzw. wägt ab, ob das Individuum einer Aufgabe gewachsen ist oder nicht. Mit dem Ich-Ideal ist ein inneres Bild davon gemeint, wie ein Mensch seiner Meinung nach sein sollte. Kommt es zu einem Verstoß dieses Ich-Ideal, entstehen Scham- oder Verlegenheitsgefühle. Da zu einer Persönlichkeit all diese Aspekte gehören, ist es unumgänglich, dass es immer wieder zu inneren Konflikten kommt.

Von einem zwischenmenschlichen bzw. interpersonellen Konflikt spricht man, wenn zwei Personen daran beteiligt sind und es bei mindestens einer dazu kommt, dass sie ihr Fühlen, Denken, Wollen und Handeln nicht mit dem des anderen in Einklang bringen kann und dadurch eingeschränkt ist. Solche Konflikte werden in kommunikativen Situationen deutlich durch die Art und Weise, wie zwei Personen miteinander in Interaktion treten (vgl. Mahlmann 2000, 76f). Ab drei Personen wird von einem sozialen Konflikt gesprochen. Die Definition des interpersonalen Konflikts wird zusätzlich noch dadurch erweitert, dass zwischen den Personen eine wechselseitige Abhängigkeit vorliegt. Außerdem zeigen sich Prozesse, die in der Regel erst ab drei Personen auftreten, wie beispielsweise die Bildung von Koalitionen, das Auftreten von Konkur-

renz, die Wirkung von sozialem Einfluss oder Kooperationen untereinander. Die Komplexität von sozialen Konflikten nimmt mit der Anzahl der Personen stetig zu (vgl. ebd., 132). Glasl (2004, 17) betont in seiner Definition, dass es sich bei einem sozialen Konflikt immer um eine Interaktion handelt. Außerdem reicht es bereits aus, wenn eine Person „die Unvereinbarkeit als solche erlebt und subjektiv dementsprechend handelt“. Dabei spielt es keine Rolle, ob eine Person eine solche Unvereinbarkeit mit Absicht bzw. bewusst oder unabsichtlich bzw. unbewusst hervorruft. Es wird jedoch ganz klar unterschieden, ob die Unvereinbarkeit lediglich auf der perzeptiven Ebene stattfindet oder durch die Interaktion von Personen resultiert. Findet ein Widerspruch nur auf der perzeptiven Ebene statt, so handelt es sich um keinen sozialen Konflikt.

3.1.2. Typologie

Bei der Systematisierung von Konflikten geht es darum, die Vielschichtigkeit zu minimieren und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte zu lenken. Es handelt sich dabei um Modelle, die für die Praxis eine Hilfestellung sein sollen. Dabei ist zu beachten, dass es häufig zu Überschneidungen kommt (vgl. Mahlmann 2000, 80). Konflikte können nach unterschiedlichen Gesichtspunkten klassifiziert werden. Deshalb gibt es unterschiedliche und zahlreiche Typologien, je nachdem aus welcher wissenschaftlichen Disziplin ein Autor kommt. Die am meist verbreiteten lassen sich grob in drei Gesichtspunkte einteilen. Erstens können Konflikte nach Streitgegenständen, zweitens nach Erscheinungsformen und drittens nach den Eigenschaften der Konfliktparteien eingeteilt werden (vgl. Glasl, 53f).

Manche Autoren klassifizieren Konflikte nach Streitgegenständen, indem sie unterscheiden, ob dieser klar von den Konfliktparteien geäußert wird oder unbewusst wirkt. Sie differenzieren zwischen „realistic“ (z.B. Simmel 1908; Kerr 1954; Coser 1956) bzw. „echten“ (z.B. Krysmanski 1971) und „non-realistic“ bzw. „unechten“ Konflikten. Bei „echten“ Konflikten ist ein, für alle Konfliktparteien, objektiver, bewusster Streitpunkt vorhanden. Bei „unechten“ Konflikten existiert gar kein offensichtlicher Streitpunkt, sondern das Problem betrifft die Beziehungsebene. Es kommt also aufgrund von Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen oder Verhalten zu Konflikten. Die Streitgegenstände können auch nach Interessen- und Wertkonflikte (z.B. Bernard 1957; Aubert 1963) eingeteilt werden. Interessenskonflikte spielen sich auf der kognitiven Ebene ab. Dem Streitobjekt wird von den Streitparteien, deren Ziele und Wün-

sche vergleichbar sind, eine große Bedeutung zugeschrieben. Sobald das Streitobjekt nur begrenzt zur Verfügung steht, werden aus den Streitparteien Rivalen. Dieser Konflikt kann durch das Erarbeiten eines Kompromisses geklärt werden. Bei Wertkonflikten entsteht eine Uneinigkeit bezüglich Grundsätzen, Überzeugungen oder Werten und Normen. Eine Kompromisslösung ist in diesem Fall nicht möglich, da es sonst zur vollkommenen Aufgabe des jeweiligen Standpunktes kommen würde. Eine andere Möglichkeit ist es, Konflikte nach den Zielen der einzelnen Parteien zu differenzieren (z.B. Ephron 1961, Coser 1956). Wenn eine Änderung eines gesamten Systems erreicht werden will, spricht man von „strategischen“ bzw. „strukturorientierten“ Konflikten. Wird bei einem Konflikt das System außen vor gelassen und es handelt sich um konkrete Fragestellungen zwischen den Streitparteien, handelt es sich um „Friktionen“ bzw. „Issue-Konflikte“ (vgl. Glasl 2004, 54f).

Die Einteilung von Konflikten nach ihrer Erscheinungsform beinhaltet folgende Kategorien. Zum einen kann zwischen „latenten“ und „manifesten“ Konflikten (z.B. Dahrendorf 1958; Pondy 1967) unterschieden werden. Erstere liegen vor, wenn lediglich Gegensätze zwischen den Parteien im Hinblick auf Meinung und Ziele vorhanden sind, es aber zu keinen Feindseligkeiten auf der persönlichen Ebene kommt. Bei „manifesten“ Konflikten ist die Beziehungsebene betroffen und das Verhalten der einen Streitpartei führt zu Beeinträchtigungen der anderen. Andere Autoren unterscheiden zwischen „institutionalisierten“ und „nicht-institutionalisierten“ Konflikten (z.B. Mack/Snyder 1957). Im ersten Fall liegt das Konfliktpotential in der Institution selbst und es kommt aufgrund dessen immer wieder zu Konflikten. Diese Auseinandersetzungen nehmen jedoch meist ähnliche Formen an und können deshalb kalkuliert werden. Häufig bietet eine Institution sogar Wege an, wie ein Konflikt angemessen gelöst werden kann. Bei „nicht-institutionalisierten“ Konflikten ist weder der Zeitpunkt, an dem ein Konflikt aufkommt noch sein Verlauf in irgendeiner Weise kalkulierbar. Andere Autoren plädieren für die Einteilung in unterschiedliche Situationen (z.B. Bernard 1957). Diese Situationen reichen von „Spannungen“ über „Gegensätze“ bis hin zu „semantisch zu verstehende Differenzen“. Im ersten Fall ist der Verlauf irrational und nicht kontrollierbar. Außerdem sind bei den Parteien starke, negative Gefühle vorhanden. Von „Gegensätzen“ spricht man, wenn es sich um gemeinsame Interessen von Gruppen handelt. Dadurch kommt es immer wieder zu Auseinandersetzungen, deren Austragung in einem Spektrum von gewaltlos bis extrem gewalttätig liegen kann. Bei „semantisch zu verstehenden Differenzen“ handelt es sich um

begriffliche Missverständnisse. Aufgrund verschiedener Sichtweisen bzw. Definitionen bezüglich einzelner Begriffe reden die Parteien aneinander vorbei. Das Problem liegt im Kommunikationsprozess (vgl. Glasl 2004, 56f).

Bei der Einteilung von Streitgegenständen nach Eigenschaften der Konfliktparteien wird die Art und Anzahl einzelner Kontrahenten genauer in den Blick genommen. Es kann zwischen „symmetrischen“ und „asymmetrischen“ Konflikten unterschieden werden (z.B. Rapoport 1974). Im ersten Fall liegt eine, auf Tatsachen beruhende, Gleichheit der Konfliktparteien vor. Im Gegensatz dazu, ist im zweiten Fall eine Ungleichheit vorhanden. Außerdem unterscheidet Rapoport (1974; zit. nach Glasl 2004, 58) „endogene“ und „exogene“ Konflikte. Von ersteren spricht man, wenn die Konfliktparteien in eine übergeordnete Struktur eingebunden sind. Ist dies nicht der Fall, handelt es sich um „exogene“ Konflikte. Andere Autoren erarbeiteten bestimmte Rahmenbedingungen, die bei einem Konflikt gegeben sein können (z.B. Pondy 1967). Es kann ein „Verhandlungsmodell“ vorliegen, bei dem ebenbürtige Parteien bezüglich etwas nur begrenzt Vorhandenem konkurrieren. Eine weitere Rahmenbedingung stellt das „bürokratische Modell“ dar, wobei zwischen den Parteien eine hierarchische Ordnung besteht. Schließlich gibt es noch das „System-Modell“, indem die Beteiligten gleichwertig sind und in Zusammenarbeit ein bestimmtes Ziel erreichen wollen. Schließlich gibt es noch Autoren, die der Meinung sind, dass sich Konflikttypen aus dem Wesen der Streitparteien selbst ergeben (z.B. Mack/Snyder 1957). Aus dieser Überzeugung heraus wurden drei Begriffspaare entwickelt. Erstens gibt es „organisierte“ und „unorganisierte“ Konflikte. Von ersteren ist die Rede, wenn es sich um eine, innerhalb eines Systems offiziell organisierte Streitpartei handelt. Wenn sich eine Streitpartei unwillkürlich zusammensetzt und keine formale Struktur inne hat, spricht man von „unorganisierten“ Konflikten. Zweitens wird unterschieden zwischen „primären“ Konflikten, bei denen die Parteien die Konfrontation von Angesicht zu Angesicht suchen und „sekundären“ Konflikten, bei denen der Zwist über eine dritte Person ausgetragen wird. Drittens gibt es „persönliche, subjektive“ und „unpersönliche, objektive“ Konflikte. Im ersten Fall tragen die Kontrahenten die Auseinandersetzung direkt untereinander aus. Wenn es zur Austragung von Streitfragen durch Repräsentanten kommt, spricht man von „unpersönlichen, objektiven“ Konflikten (vgl. Glasl 2004, 57f).

Mahlmann (2000, 35ff) hat bezüglich Art und Anzahl der Konfliktparteien eine sehr klar strukturierte Typologie zusammengestellt. Bei inneren Konflikten, die von einer

einzelnen Person ausgetragen werden (s. Kapitel 3.1.1) kann es zu Annäherungs-Annäherungs-, zu Annäherungs-Vermeidungs- oder zu Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikten kommen. Erstere liegen vor, wenn sich das Ich zwischen mindestens zwei gleichwertigen und viel versprechenden, jedoch nicht zur gleichen Zeit realisierbaren, Zielen entscheiden muss. Ein Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt liegt vor, wenn eine Entscheidung getroffen werden muss, bei der es, egal wie man sich entscheidet, immer etwas Bereicherndes und etwas Unangenehmes gibt. Diese Entscheidung ist durch die Angst gekennzeichnet, bei einer Entscheidung eine andere Chance für immer zu vertun. Die letztgenannte Art liegt vor, wenn man lediglich zwischen Möglichkeiten entscheiden kann, die man alle für nicht optimal hält. Man kann sich nur noch für das kleinere Übel entscheiden.

Interpersonelle Konflikte lassen sich nach dem Kriterium unterteilen, ob der Sachaspekt oder der Gefühlsaspekt im Vordergrund steht. Bei Interessen-, Ziel-, Beurteilungs-, Verteilungs-, Rollen- und Strukturkonflikten wird der Sachaspekt betont. Bei Beziehungs- und Wertkonflikten kommt verstärkt der Gefühlsaspekt zur Geltung. Da Interessen- und Wertkonflikte bereits genauer erklärt wurden, werden diese hier außen vor gelassen. Bei Zielkonflikten sind die Ziele, die von den Parteien verfolgt werden unterschiedlich bzw. nicht miteinander zu vereinen. Der Beurteilungskonflikt zeichnet sich dadurch aus, dass zwar dasselbe Ziel verfolgt wird, es jedoch zu unterschiedlichen Meinungen darüber kommt, wie dieses zu erreichen ist. Wenn begrenzte Ressourcen der Auslöser eines Konfliktes sind, spricht man von Verteilungskonflikten. Bei einem Rollenkonflikt kommt eine Person in die Bredouille, weil einzelne Verhaltensweisen, die von verschiedenen Rollen, die diese Person inne hat, nicht miteinander in Einklang zu bringen sind. Wenn der Grund einer Auseinandersetzung formaler Art ist und es sich um, von einem System, festgelegte Bestimmungen handelt, spricht man von einem Strukturkonflikt. Die persönliche und emotionale Ebene wird bei einem Beziehungskonflikt angesprochen, bei dem einzig und allein die Beziehung der Parteien im Fokus liegt (vgl. ebd. 80ff). Bei sozialen Konflikten können alle bereits beschriebenen Konfliktarten vorkommen, jedoch treten verstärkt Beziehungs- Beurteilungs- und Verteilungskonflikte auf (vgl. ebd., 134).

3.1.3. Ursachen

Die Erklärungsversuche bezüglich der Ursachen von Konflikten werden an dieser Stelle für innere, interpersonale und soziale Konflikte genauer beleuchtet.

Innerhalb der Psychologie gibt es verschiedene Theorien, die versuchen, die Ursachen von inneren Konflikten zu erklären und zu beschreiben. Im Folgenden werden die Tiefenpsychologie, die Verhaltens-, die Entscheidungs- und die kognitive Theorie als Grundlage für einzelne Erklärungsansätze herangezogen (vgl. Mahlmann 2000, 38).

Zur Tiefenpsychologie gehören die Psychoanalyse von Sigmund Freud, die Individualpsychologie von Alfred Adler und die analytische Psychologie von C.G. Jung. Allen Theorien gemein ist die Überzeugung, dass das Unbewusste großen Einfluss auf das menschliche Handeln hat. Freud führt die Ursache für intrapersonale Konflikte auf den Kampf zwischen den Triebimpulsen des Es und den Forderungen zur Disziplin und Selbstkontrolle des Über-Ichs zurück. Sobald es dem Ich nicht gelingt zwischen diesen beiden Instanzen zu vermitteln und eine Einigung zu erzielen, kommt es zum inneren Konflikt. Adler dagegen sieht den Grund für einen intrapersonalen Konflikt darin, dass es dem Individuum nicht gelingt, das Minderwertigkeitsgefühl, welches jeder Mensch in bestimmten Bereichen oder Lebensphasen empfindet, zu kompensieren. Dieses Gefühl entsteht durch das Streben nach Zugehörigkeit und Anerkennung. Jung betont den Aspekt der Selbstverwirklichung und des Ausbalancierens zwischen Bewusstem und Unbewusstem. Bei den zentralen Themen in der ersten Lebenshälfte ist er sich mit Freud und Adler einig. Er fügt jedoch zu dem Kampf zwischen Es, Ich und Über-Ich und der Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls noch die angemessene Verwirklichung sozialer Rollen hinzu. In der zweiten Lebenshälfte stehen Fragen nach dem Sinn des eigenen Lebens im Zentrum. Es kommt dann zu einem Konflikt, wenn es dabei zu Störungen kommt (vgl. ebd., 38ff). Der Ausgangspunkt von Verhaltenstheorien ist das beobachtbare Verhalten. Aus dieser Sichtweise kommt es zu inneren Konflikten, weil verschiedene, teilweise widersprüchliche Reize auf ein Individuum einwirken und somit zu, miteinander unvereinbaren, Reaktionen führen kann (vgl. ebd., 44).

Entscheidungs- und kognitive Theorien gehen davon aus, dass es immer dann zu inneren Konflikten kommt, wenn eine Person eine, für sie, wichtige Entscheidung treffen muss. Der Grund dafür liegt in den individuellen und stark subjektiven Denk-, Wahrnehmungs- und Entscheidungsprozessen einer Person. Es kommt dann zu einem inneren Konflikt, wenn die Person sich zwischen verschiedenen Möglichkeiten entscheiden muss, zu denen sie selbst unterschiedliche bzw. gegensätzliche Meinungen und Einstellungen entwickelt. Besonders intensiv werden solche Konflikte

erlebt, wenn das Selbstwertgefühl bedroht und die Entscheidung schon, bevor sie überhaupt getroffen wurde, bereut wird (vgl. ebd., 45ff).

Um die Ursachen von interpersonalen Konflikten zu erörtern, ist es wichtig die zuvor beschriebenen Dynamiken und Mechanismen von inneren Konflikten im Hinterkopf zu behalten, da diese die beiden beteiligten Personen jeweils prägen und beeinflussen. Beim Zusammentreffen der Personen hängt das Entstehen eines Konfliktes von vier Bedingungen ab. Erstens ist von Bedeutung, welche Grundeinstellung zum Konflikt, zum Gegenüber und zu möglichen Verhaltensweisen die beiden Personen haben. Zweitens spielt die allgemeine Gefühlsausrichtung eine Rolle. Dabei gibt es drei Grundtendenzen. Manche Menschen treten in sozialen Kontakt nach dem Prinzip der Hinwendung, d.h. sie haben das starke Bedürfnis von anderen angenommen und anerkannt zu werden. Andere werden durch Abwendung getrieben. Diese Personen wahren stets Distanz zu anderen und sind stark auf das Sachliche fixiert. Die letzte Grundtendenz nennt sich Gegenwendung. Dabei handelt es sich um Personen, die das Leben eher als einen Kampf sehen. Sie verbinden Gefühl und Kognition, um ihr Ziel zu verfolgen, den anderen zu besiegen. Drittens ist es von Bedeutung, welche Grundeinstellung eine Person bezüglich sozialer Beziehungen hat. Es kann diesbezüglich zwischen Kooperation (symmetrische Beziehung), Rivalismus (asymmetrische Beziehung) und Individualismus (symmetrische und asymmetrische Beziehung möglich) unterschieden werden. Allgemein kann gesagt werden: Umso gegensätzlicher die Grundeinstellungen bzw. die Gefühlsausrichtung ausfallen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einem Konflikt kommt und desto hartnäckiger und auswegloser gestaltet sich dieser. Diese Wahrscheinlichkeit kann durch die vierte Bedingung – die situativen Variablen – beeinflusst werden. Dazu zählen die Stimmungslage und die persönliche Einschätzung über den Ausgang eines Konfliktes. Wenn Personen annehmen, dass sie erfolgreich und dem Zwist gewachsen sein werden, werden sie ihn eher eingehen als Personen, die sich ihre Chancen eher gering ausrechnen. Bei dieser Selbsteinschätzung spielen sowohl das Selbstbild, die bereits gemachten Erfahrungen, sowie die Einschätzung der Kompetenzen und Möglichkeiten der Einflussnahme von sich und der anderen Person eine große Rolle (vgl. ebd., 84ff).

Die Ursachen für soziale Konflikte können zum einen auf die Bedeutung der Gruppe für das Individuum und zum anderen auf gruppendynamischen Verlaufsmustern zurück geführt werden. Zu Ersteren gehören Missverständnisse bezüglich des Streit-

lasses, sowie unvereinbare Selbst- und Fremdeinschätzungen bei Prozessen des sozialen Vergleichs. Im Bezug auf die Gruppendynamik rühren die Konflikte daher, dass wichtige Phasen bei der Gruppenbildung nicht ausreichend stattgefunden haben, es zu unangemessener Ausübung von Führungsfunktionen oder von sozialer Macht kommt. Außerdem können Konflikte aufgrund mangelnder Bereitschaft zur Zusammenarbeit, fehlender Einigkeit bezüglich wichtiger Gruppennormen, starker Widerstand bei ausgeübtem Konformitätsdruck oder unpassendem Einsatz von Kontrolltechniken entstehen (vgl. ebd., 135ff).

Krause (2006, 87) nennt drei Bereiche, aus denen prinzipiell die Ursache für einen Konflikt stammen kann. Da die Gründe für einen Konflikt sehr vielschichtig und verschieden sein können, können auch alle drei Bereiche – im Zusammenspiel – für einen Konflikt verantwortlich sein. Die Ursache kann in der Person selbst liegen, z.B. Einstellungen, Meinungen, Interessen oder bestimmte Fähigkeiten bzw. der Mangel dieser können zu Auseinandersetzungen führen. Ein zweiter Bereich stellt die Art der sozialen Beziehung verschiedener Personen dar. Eine weitere Konfliktquelle kann das Umfeld der Personen sein. Hierbei sind sowohl die aktuelle Lebenssituation als auch die institutionellen und familiären Strukturen gemeint. Der Verlauf eines Konfliktes wird noch zusätzlich von emotionalen und kognitiven Prozessen, die innerhalb einer Person ablaufen, beeinflusst. Besonders der letzte Punkt macht meiner Meinung nach deutlich, dass die Ursache eines Konfliktes nicht immer nur in der Streitsituation selbst zu suchen ist.

Da es in der Schule (für Erziehungshilfe) häufig dazu kommt, dass sich innere Konflikte ausweiten bzw. daraus interpersonale oder soziale Konflikte entstehen (s. Kapitel 3.1.1.) können, erscheint es mir an dieser Stelle wichtig, noch einen anderen Ansatz in Erwägung zu ziehen.

Das folgende Zitat von Rosenberg (2010, 27) eröffnet eine andere Perspektive auf die Ursache von Konflikten: *„Ein Konflikt ist tragischer Ausdruck eines unerfüllten Bedürfnisses“*. Dieser Autor geht davon aus, dass jedes Verhalten einer Person einen Versuch darstellt, verschiedene Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Rosenberg 2012). Wenn Bedürfnisse lediglich halbherzig befriedigt werden, führt das bei demjenigen, der die Bedürfnisbefriedigung annimmt meist zu Gefühlen wie Schuld, Scham und Angst (vgl. ebd., 24). Die Person, die die Wünsche erfüllt, handelt in diesem Fall aus einer inneren oder äußeren Nötigung heraus. Das Problem, dass sich daraus ergibt ist folgenreich: Die „gebende“ Person wird immer, wenn sie an die andere

denkt dies mit negativen Gefühlen verbinden, was dazu führt, dass sie in Zukunft immer weniger einfühlsam auf die Bedürfnisse des anderen eingehen wird (vgl. ebd., 36). Durch die Gefühle, die entstehen, wenn Bedürfnisse nicht angemessen befriedigt werden, kann es dazu kommen, dass innere Konflikte zu Depressionen führen, die durch einen sehr großen Schmerz und unglaubliche Verzweiflung gekennzeichnet sind (vgl. ebd., 192). Bei den Gefühlen Schuld, Scham und Depression handelt es sich um eine Form von Gewalt, die nach innen gerichtet ist. Die Wut bzw. der Ärger ist eine nach außen gerichtete Form von Gewalt (vgl. Rosenberg 2010, 24). Hinter dem letztgenannten Gefühl verbirgt sich immer ein unerfülltes Bedürfnis. Das Problem ist jedoch, dass die Verhaltensweisen, die an den Tag gelegt werden, wenn ein Mensch wütend ist, keinesfalls zur Befriedigung dieses Bedürfnisses beitragen. Die Kunst liegt also darin, das Bedürfnis hinter dem Ärger zu erkennen und nach Möglichkeiten zu suchen, dieses zu befriedigen. Dafür bedarf es allerdings längerer Übung (vgl. Rosenberg 2012, 166).

An dieser Stelle scheint es mir von Bedeutung zu sein, den Begriff „Bedürfnis“ genauer zu definieren. Brazelton und Greenspan (2008) haben in ihrer Untersuchung die Frage: „Welche spezifischen Erfahrungen sind die wichtigsten und in welchem Umfang müssen sie Kindern zugänglich sein?“ zu beantworten versucht. Dabei sind sie zu der Erkenntnis gekommen, dass es die folgenden sieben Grundbedürfnisse von Säuglingen und Kindern gibt:

- „1. das Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen,
2. das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation,
3. das Bedürfnis nach Erfahrungen, die auf individuelle Unterschiede zugeschnitten sind,
4. das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen,
5. das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen,
6. das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und nach kultureller Kontinuität,
7. das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft“

Die beiden Autoren betonen, dass auf die Befriedigung dieser keinesfalls verzichtet werden darf, da dies sonst zu gravierenden Spätfolgen führen kann. Sie formulieren die Bedürfnisse für die genannte Altersstufe, weil sie zum einen davon ausgehen, dass die frühe Kindheit den Grundstein für die kognitive, emotionale und moralische Entwicklung darstellt und zum anderen sei diese Phase äußerst anfällig für Störun-

gen. Wenn diese Grundbedürfnisse nicht angemessen befriedigt werden, kann es bei den Kindern zu erheblichen kognitiven, körperlichen oder sozialen Defiziten, wie z.B. Schwierigkeiten mit der Impulskontrolle, dem Beziehungsaufbau, einer Unfähigkeit zur Entwicklung von Empathie oder das Ausbilden von Aggressionen, kommen. Außerdem wurde beobachtet, dass es Kindern, deren Bedürfnisbefriedigung vernachlässigt wurde, nicht möglich ist, ihre Grundbedürfnisse oder Wünsche zu äußern bzw. in Worte zu fassen. Die frühe Vernachlässigung hinterlässt tiefe Spuren im Leben einer Person und zeigt sich häufig auch im Verhalten (vgl. ebd.).

3.1.4. Konfliktdynamiken

Bei einem Konflikt handelt es sich keineswegs um einen statischen Zustand, sondern vielmehr um einen dynamischen. Wenn ein bestehender Konflikt nicht ausreichend bearbeitet und geklärt wird, kann es dazu kommen, dass sich das Ausmaß und die eingesetzten Mittel drastisch verändern und verheerende Folgen entstehen. Dabei ist zu beachten, dass es sowohl ungewollt, als auch gewollt zu einer Eskalation kommen kann (vgl. Gugel 2006, 116f). Glasl (2004, 233ff) stellt den Prozess der Eskalation als eine Abwärtsbewegung dar, in deren Verlauf die beteiligten Parteien den Konflikt immer weniger steuern und kontrollieren können. Sein Phasenmodell beinhaltet neun Eskalationsstufen. Um von einer Stufe in die nächste zu gelangen, wird jeweils eine Schwelle überwunden, wodurch sich Perzeptionen, Einstellungen und Absichten, Verhaltensweisen, sowie das Selbstbild der einzelnen Parteien verändern. Bei den Stufen eins bis drei handelt es sich um eine „win-win“ Situation, d.h. dass die beteiligten Parteien die Hoffnung haben, dass der Konflikt konstruktiv und kooperativ gelöst werden kann und beide mit der erarbeiteten Lösung zufrieden sind. Von einer „win-lose“ Situation spricht man in den Stufen vier bis sechs. Dabei geht es den Parteien um den eigenen Sieg und die Niederlage der anderen. Zwischen den Parteien herrscht bereits eine so große Spannung, dass eine Lösung nur noch mithilfe eines Außenstehenden gefunden werden kann. Die Phasen sieben bis neun werden durch eine „lose-lose“ Haltung geprägt. Ziel der Parteien ist es nur noch, den Sieg der Gegenpartei mit allen Mitteln zu verhindern. Eine Lösungsfindung ist nur noch durch Machtanwendung von außen, z.B. durch die Exekutive möglich. Im Folgenden werden die einzelnen Stufen kurz dargestellt.

Die erste Stufe wird „Verhärtung“ genannt. Hier bilden sich bei den Parteien Meinungen heraus, die sich verfestigen und gegenseitig ausschließen. Die Parteien haben

jeweils eine verzerrte Wahrnehmung und sehen vor allem die Unterschiede. In dieser Phase sind die Parteien jedoch noch davon überzeugt, dass die vorhandenen Spannungen durch Gespräche beseitigt werden können. Die Parteien werfen bei solchen Gesprächen lediglich sachliche Argumente in die Waagschale (vgl. ebd., 234ff).

Auf der zweiten Stufe „Debatte und Polemik“ verfestigen sich die Standpunkte, das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Partei steigt und eine Verteidigungshaltung gegenüber den anderen wird eingenommen, da befürchtet wird, dass die soziale Position und Macht in Gefahr sei. Außerdem ändert sich das soziale Klima. Es herrscht Misstrauen, Konkurrenz, Überlegenheitsabsichten und es entstehen erste Klischees über einzelne Verhaltensweisen. Jedoch wird auf dieser Stufe auch immer wieder versucht miteinander zu kooperieren, da den Parteien bewusst ist, dass ihre Interessen am besten gemeinsam verwirklicht werden können. Die Parteien provozieren verbale Konfrontationen und die Gegensätze in Einstellungen, Denken und Absichten werden deutlich gemacht. Dabei werden auch Argumente eingebracht, die die Gegenpartei auf der emotionalen Ebene manipulieren soll, um auf sachlicher Ebene zu siegen (vgl. ebd., 239ff).

Die Stufe „Taten statt Worte!“ ist geprägt durch verstärktes Konkurrenzdenken, stärkere Entschlossenheit innerhalb der Partei und der Überzeugung, dass Gespräche bzw. Verhandlungen nicht zielführend sind. Deshalb wird versucht die anderen an ihrem Vorhaben zu hindern und die eigenen Interessen durchzusetzen. Die Meinungen und Gefühle der einzelnen Gruppenmitglieder werden denen der Gruppe untergeordnet, wodurch die Gruppenkohäsion verstärkt wird. Da die verbale Kommunikation als nicht funktional angesehen wird, wird nun das Handeln für die Überzeugungsarbeit eingesetzt. Dadurch haben die Parteien das Gefühl unabhängig zu sein. Aufgrund des Vorherrschens von non-verbaler Kommunikation, werden Interaktionen komplexer und es entstehen vermehrt Fehlinterpretationen. Außerdem kommt es zu einem Beziehungsbruch zwischen den Parteien, der nicht so einfach wieder überwunden werden kann (vgl. ebd., 249ff).

Die vierte Stufe wird „Sorge um Image und Koalition“ genannt. Die Einstellungen und Absichten der Parteien werden rücksichtsloser und aggressiver. Es herrschen Haltungen der Feindseligkeit vor, es gibt nur noch richtig und falsch und die Parteien handeln fanatisch. Außerdem wird die eigene Partei nur positiv wahrgenommen und es gilt das Selbstbild zu stärken bzw. zu erhalten, während sich gegenüber der anderen Partei starre Stereotype verfestigt haben, die in der Interaktion immer wieder Be-

stätigung finden. Ziel ist nicht mehr nur einen Nutzen zu erzielen, sondern vielmehr sollen der Gegenpartei möglichst viele Unannehmlichkeiten bereitet werden. Ein wichtiger Aspekt dieser Stufe ist, dass der soziale Rahmen erweitert wird, indem Außenstehende auf verschiedene Art und Weise für die Interessen der jeweiligen Partei gewonnen werden (z.B.: Symbiose, Koalition, Allianz). Dabei rückt die Sachebene immer mehr in den Hinter- und die Beziehungsebene in den Vordergrund. Durch die Ausübung von Druck auf die Identität der Partei bzw. auf deren Mitglieder, erhofft man sich Rückwirkungen auf die Sache (vgl. ebd., 256ff).

Auf der Stufe „Gesichtsverlust“ wird die Öffentlichkeit immer mehr in den Konflikt verwickelt und es kommt zu Bloßstellungen. Die Parteien befördern sich in heikle Situationen, in denen der andere entlarvt und dessen gesamte Identität in Frage gestellt wird. Der Gesichtsverlust ist ein dramatisches und einschneidendes Ereignis. Danach verändern sich Selbst- und Fremdbild, indem sie durch Gegensätze wie Engel und Teufel radikalisiert werden. Durch den grundlegenden Vertrauensbruch, den die Parteien erfahren haben, erwarten sie nur noch Negatives voneinander und geben dem jeweils anderen die Schuld für die Konfliktlage. In diesem Stadium des Konflikts stehen die Wertvorstellungen der Parteien im Mittelpunkt (vgl. ebd., 266ff).

Stufe sechs wird „Drohstrategien“ genannt. Es kommt vermehrt zum Einsatz von Gewalt, beispielsweise durch Erpressungen oder extreme Drohungen. Dadurch soll die Gegenpartei zu bestimmten Entscheidungen gezwungen werden. Jedoch werden dadurch auch mögliche Entscheidungsspielräume stark eingeengt. Es entsteht ein Kreislauf von Drohungen und Gegendrohungen, wodurch Gefühle wie Misstrauen und Furcht geschürt werden. Dies führt dazu, dass die Parteien zunehmend irrationaler handeln und der Wunsch nach absoluter Kontrolle stärker wird. Eine Kommunikation ist auf dieser Stufe gar nicht mehr möglich. Die Eskalation wird beschleunigt und der weitere Verlauf ist nicht mehr kontrollierbar (vgl. ebd., 277ff).

Wenn die Parteien sich in der nächsten Phase „Begrenzte Vernichtungsschläge“ befinden, haben sich die Feindbilder endgültig verfestigt. Eine Streitpartei spricht der anderen alles „Menschliche“ ab und sieht sie nur noch als störendes Objekt, welches ohne Skrupel manipuliert und gegebenenfalls zerstört werden kann. Ziel ist es die Gegenpartei möglichst hart zu schädigen. Dabei wird nicht willkürlich, sondern bewusst, geplant und gezielt vorgegangen. Dieses Vorgehen einer Partei führt zwangsläufig zur Vergeltung. Die Parteien stacheln sich gegenseitig zu immer weitreichenderen Zerstörungen an. Das Ziel, einen möglichst großen Vorteil zu erzielen, ist in

weite Ferne gerückt. Vielmehr geht es in dieser Phase darum, Macht zu demonstrieren und den Schaden des anderen möglichst zu maximieren. Dafür wird auch eigener Schaden – solange er geringer als der des Gegners ist – in Kauf genommen (vgl. ebd., 292ff).

Die Stufe acht wird „Zersplitterung“ genannt. Die Aggressivität nimmt zu und die Parteien wollen die Existenz der anderen vollends zerstören, sodass sie sich nicht mehr davon erholen kann. Dazu werden die Repräsentanten, die die Entscheidungen treffen, angegriffen, mit dem Ziel, dass sie von der Gruppe abgespalten werden, Misstrauen in der eigenen Partei geschürt und diese somit geschwächt wird. Die Aufopferungsbereitschaft steigt, jedoch hat sie noch nicht ihr Maximum erreicht, da die Parteien noch die Chance sehen, ihre eigene Existenz zu erhalten (vgl. ebd., 297ff).

Sobald die Parteien auf der neunten und letzten Stufe: „Gemeinsam in den Abgrund“ angekommen sind, gibt es kein Zurück mehr. Jede erdenkliche Form von Gewalt wird eingesetzt, um der anderen Partei den Todesstoß zu geben, wohlwissend dass die eigene Partei dadurch auch zerstört wird. Zu dieser totalen Vernichtung kommt es, weil die Parteien erkennen, dass eine Umkehr viel kostspieliger ist, als die Zerstörung des Gesamten. Der einzige Triumph, der bleibt, ist die Gewissheit, dass die Gegenpartei mit in den Abgrund stürzt (vgl. ebd., 299f).

Meiner Meinung nach wird anhand dieser neun Stufen sehr gut deutlich, wie es zu der Eskalation eines Konflikts kommen kann und dass ein frühzeitiges Erkennen und Eingreifen unerlässlich ist, um eine konstruktive Lösung des Konflikts zu ermöglichen.

3.1.5. Konflikte in der Schule

Da Menschen im Allgemeinen ihre Umwelt verschieden wahrnehmen, unterschiedliche Interessen, Wünsche, Ziele und Vorstellungen haben, kommt es zwangsläufig auch in der Institution Schule zu den genannten Formen des Konflikts (s. Kapitel 3.1.2.). Mögliche Konfliktparteien sind meistens Lehrer, Schüler, Eltern bzw. Familien, die Schulleitung und die Schulbehörde (vgl. Smoliner, URL: www.schulpsychologie.at/schuelerberatung/lehrgang/M5-soziale_konflikte.pdf, 1). Zusätzlich zu den Konflikten, die sich durch das soziale Miteinander ergeben, findet man in der Schule auch strukturbedingte Konflikte. Diese werden durch die Regeln und Vorschriften, die in der Institution gelten verursacht (vgl. ebd., 3). Da es im Rahmen dieser Arbeit pri-

mär darum geht, wie am besten mit Schülern umgegangen wird, die in einen Konflikt involviert sind, wird hier der Fokus auch auf den Schüler gelegt.

Im Schulalltag kommt es besonders oft zu Konflikten zwischen Lehrer und Schüler. Ein Grund dafür ist, dass Kinder in die Schule müssen und nicht immer freiwillig da sind, die Lehrer von ihnen etwas fordern und eine gewisse Macht über sie ausüben können bzw. müssen. Ein weiterer Grund ist im Lehrer selbst zu verorten. Je nachdem welche Erwartungen er an seine Schüler stellt und inwieweit er sich an die vorherrschenden gesellschaftlichen Gegebenheiten und Normen anpasst, wird es zu mehr oder weniger Auseinandersetzungen kommen. Außerdem unterscheidet sich die Wahrnehmung der Lehrer darüber, welches Verhalten Konfliktpotential hat und welches nicht. Durch die Reaktion seitens eines Lehrers auf das Schülerverhalten kommt es zu Auseinandersetzungen. Jedoch ist zu betonen, dass diese Subjektivität auch ihre Grenzen hat. Wenn ein Schüler sich oder andere psychisch oder physisch verletzt, muss der Lehrer eingreifen und einen möglichen Konflikt in Kauf nehmen. Solche Konflikte mit einem Schüler stellen für den Lehrer die größte Belastung dar, während Schüler meist mehr unter den Konflikten leiden, die sie untereinander haben (vgl. Glöckel 2000, 90ff).

Häufige Auslöser für Konflikte zwischen Schülern und Lehrern sind Provokationen, Regelverstöße, das Nichteinhalten von persönlichen Abmachungen, Angriffe und aggressives Verhalten gegenüber dem Lehrer oder Streitereien unter den Schülern (vgl. vgl. Smoliner, URL: www.schulpsychologie.at/schuelerberatung/lehrgang/M5-soziale_konflikte.pdf, 1). Außerdem können Themen, die im Unterricht behandelt werden, die unterschiedlichsten Bedeutungen und Gefühle auslösen und zu einem inneren Konflikt führen, den das Kind nicht bewältigen kann. Deshalb kommt es zu einem Verhalten, das wiederum zu einem Konflikt zwischen den Schülern und/ oder zwischen dem Schüler und dem Lehrer führt. Konflikte, die so entstehen, kommen besonders oft und gehäuft in der Schule für Erziehungshilfe vor. Diese Gefühlsregungen der einzelnen Schüler können zwar oftmals gar nicht vorausgesagt werden. Jedoch ist es im Schulalltag von großer Bedeutung diese Verknüpfung von schulischer Realität und innerpsychischem Erleben eines Kindes, die immer stattfindet, bewusst zu machen und zu berücksichtigen (vgl. Hoanzl 2005, 16 ff).

Wenn es zu Konflikten zwischen Kindern kommt, sind diese oftmals nicht in der Lage die Auseinandersetzung angemessen und mit verbalen Mitteln zu lösen, sodass es zu Gewalt und rücksichtslosem Verhalten kommt (vgl. Göppel 2007, 122). Krapp-

mann und Oswald (1995, zit. nach ebd. 123) haben in ihrer Beobachtungsstudie „Alltag der Schulkinder“ verschiedene Themenfelder herausgearbeitet, die vermehrt den Einsatz von Gewalt (z.B. prügeln, ausstoßen, bedrängen oder bloßstellen) in der Interaktion von Kindern hervorrufen. Den beiden Autoren zu Folge befinden sich Schüler schnell auf einer hohen Eskalationsstufe, wenn ihr Selbstbild, ihre Selbstbestimmung, ihr eigenes Territorium oder ihr Eigentum gefährdet sind. Außerdem kann es dazu kommen, wenn sich Kinder ungerecht behandelt oder ausgenutzt fühlen. Ein letztes Themenfeld ist die Grenzüberschreitung, zu der es beispielsweise kommen kann, wenn eine harmlose Rangelei zu einer handfesten Schlägerei wird.

Selbstverständlich kommt es an allen Schularten zu Konflikten. Jedoch treten sie gehäuft dort auf, wo es Schüler mit Verhaltensstörungen gibt, da deren komplexe Lebens- und Problemlagen zwangsläufig immer wieder zu Konflikten führen, deren Ausmaß häufig extrem ist und die sehr schnell und unerwartet eskalieren können. Dabei spielt sich das Verhalten dieser Kinder immer in einem Spektrum zwischen Verweigerung und Angriff ab. Die Aufgabe des Lehrers ist es, nicht einfach das unpassende Verhalten zu beseitigen und angemessenes „anzutrainieren“, damit der Unterricht möglichst ungestört ablaufen kann, da er auf diese Weise lediglich das Symptom entfernt und die Ursache unbehandelt lässt. Dies führt über kurz oder lang zum Auftreten neuer Symptome. Vielmehr muss versucht werden den subjektiven Sinn, den menschliches Verhalten immer hat, zu ergründen, um das Kind so gut wie möglich und in seinem Sinne zu unterstützen. Die Schwierigkeit dabei ist, dass dieser Sinn dem Kind meist nicht bewusst ist und es für den Grund seines Verhaltens (noch) keine Worte findet. Deshalb muss der Lehrer eine (möglichst gute) Beziehung zu dem Schüler aufbauen und sich an diesen subjektiven Sinn, der häufig sehr vielschichtig und verworren ist, mithilfe der teilnehmenden Beobachtung heran tasten (vgl. Hoanzl 2006, 1ff).

Da Konflikte in der Schule unumgänglich sind, muss überlegt werden, wie man damit als Lehrer am besten umgeht. Als eher kontraproduktiv hat es sich erwiesen, wenn ein Lehrer eine Auseinandersetzung beenden will, indem er auf die Einhaltung bestimmter Regeln besteht. Am besten eignet sich zur Lösung eines bestehenden Konflikts der Dialog. Dabei ist wichtig, dass der Lehrer auch in diesen Situationen als Vorbild fungiert. Zwar sind Veränderungen der Konfliktlösungsstrategien der Kinder nicht nach kurzer Zeit zu erwarten. Aber auf lange Sicht gesehen, hat das Verhalten

des Lehrers Einfluss darauf, wie die Kinder mit Auseinandersetzungen untereinander oder mit Erwachsenen umgehen (vgl. Jensen/Juul 2009, 352).

Gordon (1977, 153f) sieht als Ursache für Konflikte, die wegen mangelnder Disziplin seitens der Schüler zustande kommen, die Orientierung der meisten Lehrkräfte an dem Konzept von Sieg und Niederlage. Nach diesem Konzept wird jeder Konflikt als Machtkampf angesehen und es gibt lediglich zwei Möglichkeiten, wie man sich verhalten kann. Entweder setzt ein Lehrer alles mit Strenge und Autorität durch oder er übt sich in Nachgiebigkeit und Milde. Diese Einstellung bzw. Vorstellung eines Konfliktes wirkt sich selbstverständlich auf die Schüler aus und sie handeln entweder so, dass sie sich widersetzen und Stärke demonstrieren oder die Gutmütigkeit bzw. wahrgenommene Machtlosigkeit ausnutzen.

Eine wichtige Fähigkeit, um in Konfliktsituationen bestehen und angemessen reagieren zu können, ist die, sich in andere einfühlen zu können. Dies können Schüler nur lernen, indem der Lehrer seine Wünsche, Hoffnungen, Wut und Traurigkeit im Bezug auf eine bestehende Auseinandersetzung äußert und somit die Möglichkeit bietet im vollen Maße wahrgenommen zu werden. Außerdem ist es wichtig, dass Interesse am Schüler gezeigt und ihm aufmerksam zugehört wird, damit er seine Sicht der Dinge erzählen kann. Des Weiteren ist es effektiver, wenn sich Schüler nach einer Auseinandersetzung eine angemessene Wiedergutmachung überlegen. Dabei steht der Lehrer dem Schüler helfend und unterstützend zur Seite. Der Vorteil gegenüber dem Einsatz von Strafen liegt darin, dass Schuldgefühle verringert werden und eine Versöhnung eher möglich ist. Sobald es zu einem Konflikt zwischen Schüler und Lehrer kommt, ist es wichtig, diesen in einem Einzelgespräch zu klären, da durch Mitschüler oder andere Lehrer das Verhalten der Beteiligten stark beeinflusst wird, es zu Bloßstellungen und Respektlosigkeit kommen und der Konflikt somit schneller eskalieren kann. Außerdem kann so gewährleistet werden, dass ein Konflikt zwischen einem Schüler und dem Lehrer nicht auf Kosten des Unterrichts, der aufgrund eines Gesprächs innerhalb der Klasse nicht mehr stattfinden könnte, ausgetragen wird. Handelt es sich jedoch um eine Auseinandersetzung, an der mehrere Schüler betroffen sind, dann muss im Unterricht Raum und Unterstützung für die Lösung dieses Konflikts gegeben werden. Teilweise können Konflikte durch äußere Rahmenbedingungen vorgebeugt werden. Feste Rituale geben den Schülern Halt und Orientierung, wodurch das Konfliktpotential gemindert werden kann. Dieser Effekt wird verstärkt durch einen gut strukturierten Unterricht, der sich an den Interessen und Fragen der

Schüler orientiert und Möglichkeiten für eigene Handlungen und Erfahrungen bietet (vgl. Singer, URL: www.prof-kurt-singer.de/disziplin-Probleme.pdf, 1ff).

3.2. Grundhaltungen

Meiner Ansicht nach bedarf es bestimmter Grundhaltungen einem Konflikt gegenüber, damit ein konstruktiver Umgang überhaupt möglich ist. Da sich Einstellungen und Haltungen stets in unserer Wahrnehmung und unserem Verhalten widerspiegeln, hängt sowohl die Entscheidung für oder gegen die eine oder andere Methode, die in Kapitel 3.3. vorgestellt werden, als auch die Effektivität stark davon ab. Wird einem Lehrer die Anwendung einer bestimmten Methode auferlegt und widerspricht seine persönliche Grundhaltung dieser Verfahrensweise, so bleibt diese höchstwahrscheinlich wirkungslos. Es wird deutlich, dass die Grundhaltung sozusagen die Basis für den Umgang mit Auseinandersetzungen darstellt.

Es ist wichtig zu wissen, dass die zugrunde liegende Einstellung nicht nur Einfluss auf den Umgang mit Konflikten hat, sondern sie wirkt bereits bei der Entstehung, indem sie bestimmt, wie schnell es zu einer Auseinandersetzung kommt. Ausschlaggebend für eine effektive Handhabung ist in erster Linie eine affirmative Haltung zum Konflikt (vgl. Mahlmann 200, 55).

Jedoch ist eine solche positive Grundhaltung nicht bei jedem Menschen vorhanden. Mahlmann (2000, 25f) unterscheidet zwei prinzipiell mögliche Einstellungen. Ein Konflikt kann als etwas Natürliches oder als etwas Unnötiges angesehen werden. Vertritt eine Person die letztgenannte Haltung ist sie der festen Überzeugung, dass ein Konflikt in jedem Fall zu einer Trennung führt, was sich in ihrem Verhalten widerspiegelt. Es kann sein, dass sie einen bestehenden Konflikt verdrängt, leugnet, ihm ausweicht bzw. ihn verharmlost oder dass sie ihn unnötig aufbläst, den Konfliktpartner zum Feind deklariert und diesen bekämpft. Ganz anders wird mit einem Konflikt umgegangen, wenn man diesen als etwas Normales ansieht, der Menschen sogar zueinander bringen kann. Die subjektive Meinung des anderen wird als berechtigt und sinnvoll angesehen. Deswegen sind die Bemühungen groß eine befriedigende Lösung für alle Beteiligten zu finden.

Die Grundhaltung gegenüber Konflikten entsteht durch die subjektive Wirkung einer erlebten Auseinandersetzung auf die Beteiligten. Wenn Personen Konflikte als destruktiv wahrnehmen bzw. empfinden, entsteht eine eher negative Grundhaltung. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn ein Problem nicht gelöst werden kann

und weiterhin besteht, das Gefühl entsteht, dass Zeit vergeudet wurde, die Selbsteinschätzung einer Konfliktpartei negativ verstärkt wird oder die Auseinandersetzung dazu führt, dass sich das Verhältnis der Konfliktparteien verhärtet bzw. verschlimmert wird. Wird ein Konflikt dagegen als konstruktiv erlebt, entwickelt sich eher eine positive Einstellung im Bezug auf zukünftige Konflikte. Zu solchen positiven Erfahrungen kommt es zum Beispiel, wenn eine erfolgreiche Lösung für ein Problem gefunden, etwas geklärt, Gefühle wie Aggression, Angst und Stress durch eine Diskussion abgebaut werden konnten oder eine persönliche Weiterentwicklung stattgefunden hat (vgl. Budde 2008/2009, 2f).

Giesecke (1995, 96ff) ist der Meinung, dass es in der Schule nicht in erster Linie um die individuellen Bedürfnisse der Kinder und um eine gute Beziehung zwischen Schüler und Lehrer gehe, sondern dass die Vermittlung bzw. Verbesserung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Sachwissen aller Kinder zentral sei. Der Zweck der Schule sei Unterricht und man müsse Schüler, die die erfolgreiche Durchführung stören bzw. gefährden mithilfe von Strafmaßnahmen unter Kontrolle bekommen, damit den lernwilligen Mitschülern möglichst wenig von der Unterrichtszeit abhandenkommt. Eine solche Auffassung von Schule und Unterricht sieht Konflikte eher negativ und als Belastung für Mitschüler und Lehrer. Die Sicht des Betroffenen, der den Konflikt hat bzw. „auslöst“ wird außen vor gelassen. Es ist Aufgabe des Lehrers eine solche Unterrichtsstörung sofort zu beseitigen, damit er in Ruhe unterrichten kann.

Da es in der Schule häufig zu Konflikten im Unterricht kommt, werden diese oft als Störfaktoren wahrgenommen. Aufgrund von Auseinandersetzungen wird der Lehr-Lern-Prozess gestört, der geplante Verlauf kann nicht eingehalten werden und lernbereiten Schülern wird der Zugang zur Sache verwehrt. Vertreter dieser Auffassung sind somit der Überzeugung, dass Konflikte eine Belastung für alle, die am Unterricht teilnehmen, darstellen. Da das schulische Lernen und der gelungene Ablauf des Unterrichts im Mittelpunkt stehen, ist auch die Ursache für eine „Störung“ in den Bereichen Unterrichtsplanung und -realisation, Lehrerverhalten und pädagogische Intervention zu verorten. Es gilt diese Ursachen aufzuspüren, zu verändern bzw. zu verbessern und somit Unterrichtsstörungen zu verringern (vgl. Wilde 2000).

Jedoch sollten Konflikte nicht nur als etwas Negatives wahrgenommen und beurteilt werden. Es ist zwar richtig, dass sie Zeit und Kraft kosten und dass nicht jede Auseinandersetzung erfolgreich gelöst werden kann und einen Nutzen bringt. Aber Krisen und Auseinandersetzungen sind notwendig für die soziale Weiterentwicklung eines

Kindes. Erst durch Konflikte und deren erfolgreiche Bewältigung kann das Selbstbewusstsein eines Kindes gestärkt, Selbstkritik ermöglicht bzw. erweitert und die Fähigkeit, Rechte anderer zu akzeptieren, erlernt werden. Dies bedeutet, dass Konflikte in der Schule zwar nicht unnötig provoziert werden, es aber auf keinen Fall zu einem Vermeidungsverhalten kommen darf, da der Lehrer ansonsten der Weiterentwicklung der Schüler im Weg steht (vgl. Glöckel 2000, 93). Um aus einem Konflikt eine Chance zu machen, ist es wichtig, dass der Lehrer spontane Konfliktgespräche mit seinen Schülern führt. Dadurch kann der Schüler eine emotional stark aufgeladene Situation aufarbeiten und aus der Auseinandersetzung lernen. Zwar kann der Lehrer solche Gespräche nicht planen, jedoch ist es für den Verlauf eines solchen Gespräches von Vorteil, wenn er über bestimmte Strategien der Gesprächsführung verfügt (vgl. Göppel 2007, 121f). Wenn es dem Lehrer gelingt aus seiner eigenen Überzeugung heraus den Schülern zu vermitteln, dass Konflikte etwas Positives sind und er eine Atmosphäre schafft in der diese begrüßt und nicht abgelehnt werden, sinkt auch das Konfliktpotential zwischen Schüler und Lehrer, da diese Haltung gegenseitigen Respekt impliziert und sinnlose Konflikte teilweise überflüssig macht. Dabei ist zu beachten, dass es häufig eine ganze Kindheit dauert, bis eine Person sich angemessen auf Konflikte einlassen und konstruktiv mit ihnen umgehen kann (vgl. Jensen/Juul 2009, 357f). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Schüler über eine Konfliktfähigkeit verfügen. Da dies eine sehr komplexe Fähigkeit ist, kann sie eben nicht von heute auf morgen erlernt bzw. aufgebaut werden. Die Konfliktfähigkeit beinhaltet kognitive, methodische, soziale und emotionale Kompetenzen. Die erstgenannte Kompetenz bezieht sich auf Kenntnisse über Dynamiken von Konflikten, darüber wie bestimmte Verhaltensweisen wirken und wie eine Auseinandersetzung und die gesamte Situation analysiert wird. Unter methodischer Kompetenz wird subsumiert, in welchem Maße eine Person in einem Streit vermitteln und diesen lenken kann. Soziale Kompetenz meint, wie gut oder schlecht eine Person ein Gespräch auf der Sach- und Beziehungsebene führen kann. Die emotionale Kompetenz ist eng mit der zuvor genannten verwoben und beinhaltet das Einfühlungsvermögen, sowie die Wahrnehmung der eigenen Gefühle (vgl. Mahlmann 2000, 29). Damit man seine Konfliktfähigkeit effektiv einsetzen kann, ist es äußerst wichtig, dass man dem Konflikt begegnen will und sich ihm mutig stellt. Außerdem sollte Neugierde dazu führen, dass man bereit ist für neue Erkenntnisse und Lernerfahrungen. Die jeweilige Streitpartei muss sich und dem anderen gegenüber offen sein, damit jeder seine Motive, Ziele und

Standpunkte ohne Furcht darlegen kann. Zuletzt ist noch zu nennen, dass man sich selbst und anderen gegenüber grundsätzlich wohlgesinnt ist. Um einen Konflikt konstruktiv zu lösen muss man sich von der Schuldfrage trennen, da diese ein Vorankommen verhindert. Effektiver ist es, wenn man den Blick nach vorne richtet und die Wirkungen betrachtet. Ist man mit einer bestimmten Wirkung nicht zufrieden, so muss gehandelt werden (vgl. ebd., 22ff).

Petersen (1996, 39ff) betont, dass im Schulalltag oft die Meinung zu finden ist, dass „Fehler etwas Minderwertiges“ darstellen. Jedoch könne gerade aus Fehlern das meiste gelernt werden, wenn man sie konstruktiv nutze. Zwar ist ihr Artikel auf Fehler im Unterricht bezogen, jedoch kann meiner Meinung nach auch eine Auseinandersetzung als „Fehler“ interpretiert werden, weshalb die meisten Aussagen auch auf den Umgang mit und die Einstellung zu Konflikten übertragen werden können. Die Aufgabe der Lehrer ist es jeden Schüler wertschätzend gegenüberzutreten, seine Stärken wahrzunehmen und zu nutzen. Dadurch kann ermöglicht werden, dass sie auch in problematischen Situationen durchhalten und nicht gleich aufgeben. Durch ernstgemeinte Ermutigung und Begleitung können Schüler Schwierigkeiten meistern und Anforderungen, die an sie gestellt werden, mit der Zeit angemessen bewältigen. Kobelt Neuhaus (2005, 16ff) beschäftigt sich mit dem Prinzip „Lob des Fehlers“ allgemein im Bereich der Pädagogik. Sie kritisiert vor allem die, in den Schulen, meist vorherrschende Ergebnisorientierung und empfiehlt eine Weiterentwicklung zur Prozessorientierung in der Praxis. Fehler können nur als Chance genutzt werden, wenn jeder Mensch als ein Teil eines Systems gesehen wird, welches durch gemeinsame Interessen bzw. Ziele entsteht. Es liegt nun in der Hand aller Beteiligten, dieses System so zu verändern, dass ein bestimmter Fehler nicht mehr gemacht wird und eine Verbesserung aus ihm hervorgeht. Um das zu erreichen darf ein Dialog nicht mehr als einfaches Reiz-Reaktions-Modell gesehen werden, sondern vielmehr als ein offener Prozess, wie es Milani Comparetti in seinem Konzept vorschlägt. In einem so verstandenen Dialog gehen die Gesprächspartner aufeinander ein, sind kreativ und innovativ und der Dialog kann sich in sämtliche Richtungen entwickeln und effektiv zur Problemlösung genutzt werden.

„Das Kind mit seinem auffälligen oder störenden Verhalten ist dann zum Beispiel die Person, die einen Vorschlag macht, etwas zu verändern. Sein »Fehler« ist sozusagen der Motor im Dialog und im Bemühen um stetige Verbesserung des Erziehungskontextes und gleichzeitig Aufforderung, den Dialog an-

zupassen, d.h. adäquate Gegenvorschläge zu formulieren.“ (Kobelt Neuhaus 2005, 18).

Mahlmann (200, 56) hat die folgenden konkreten Aspekte zusammengestellt, die mögliche Chancen eines Konfliktes verdeutlichen:

„Positiva innerer Konflikte

- *Bewusstwerden dissonanter Bedürfnisse, Ziele, Wichtigkeiten.*
- *Bewusst unterschiedliche (Handlungs-)Tendenzen spüren.*
- *Relevanzen und Präferenzen herauschälen.*
- *Gezielt mit Unstimmigkeiten auseinander setzen.*
- *Muster, Gewohnheiten, Automatismen aufbrechen.*
- *Neue Optionen eröffnen.*
- *In der Lebensgestaltung sich neu orientieren.*
- *Werte und Ideale, die für das persönliche Leben hohe und weniger hohe Bedeutung haben, identifizieren.*

Positiva sozialer Konflikte

- *Alle genannten Chancen bezüglich der Wahrnehmung innerer Konflikte.*
- *Eigene Gefühle, Gedanken, Wünsche sowie die der anderen kennen lernen.*
- *Die Möglichkeit, alte Verhaltensmuster aufzubrechen.*
- *Die Beziehungen können neu ausgerichtet und redefiniert werden.*
- *Zielprioritäten erkennen.*
- *Allgemeiner Erkenntnisgewinn und Erzielen von Lerneffekten.*
- *Soziale und emotionale Kompetenz durch wachsende Bereitschaft zu Empathie und Verstehenwollen erweitern.*
- *Kreative Lösungsfindung lernen.“*

Es wird deutlich, dass sich die Chancen von inneren Konflikten vor allem auf die Selbstfindung und -reflexion beziehen, was für jeden Menschen erstrebenswert ist. Die Möglichkeiten, die sich aus sozialen Konflikten ergeben, können von Schülern mit Verhaltensstörungen oftmals nicht genutzt bzw. bewältigt werden. Deshalb weisen diese Positiva auf eine Aufgabe der Schule für Erziehungshilfe hin, die sogar in deren Bildungsplan festgehalten ist (s. Kapitel 2.3.).

3.3. Methoden des Umgangs mit Konflikten

In diesem Kapitel werden verschiedene, konkrete Methoden des Umgangs mit Konflikten dargestellt. Das Spektrum der unterschiedlichen Zugänge zu diesem Phänomen ist riesig. Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit eine umfassende Beschreibung all dieser Methoden zu liefern. Vielmehr soll der Versuch gemacht werden systematisch einen Überblick über mögliche Interventionsmaßnahmen zu geben. Anschließend wird explizit eine, der kurz dargestellten Methoden ausgewählt und ausführlicher beschrieben und erläutert.

3.3.1. Überblick

Die Grundhaltung zu einem Konflikt ist zwar eine wichtige Bedingung für den Umgang mit Auseinandersetzungen, sie reicht jedoch häufig nicht aus. Deshalb wurden im Laufe der Zeit verschiedene Methoden entwickelt, mithilfe derer Konflikte angemessen gelöst bzw. geklärt und teilweise zukünftige Auseinandersetzungen verhindert werden können. Die von mir erarbeitete Einteilung erstreckt sich von lerntheoretischen über kommunikationstheoretische bis hin zu psychodynamischen Konzeptionen.

Methoden, die der erstgenannten Gruppe zuzuordnen sind, orientieren sich ausschließlich an dem von außen beobachtbaren Verhalten und gehen davon aus, dass Verhalten das Ergebnis von Lernprozessen ist. Demnach lernt ein Mensch, indem sein gezeigtes Verhalten verstärkt, nicht verstärkt oder bestraft wird. (vgl. Hillenbrand 2006, 85f). Methoden, die auf der Grundlage der Kommunikationstheorie entwickelt wurden, stellen die soziale Kommunikation in den Mittelpunkt. Dabei geht es um die Vermittlung, die Aufnahme und den Austausch von Informationen zwischen Personen, die bestimmte Ziele bzw. Absichten verfolgen. Verhalten entsteht nach dieser Theorie durch erfolgreiche oder gestörte Kommunikation. In beiden Fällen kommt es zu Handlungen. Jedoch bleibt im zweiten Fall die gewünschte Wirkung aus und die verfolgten Ziele werden nicht erfüllt (vgl. Schulz von Thun 2003; Beavin/Jackson/Watzlawick 2005). Den psychodynamischen Konzeptionen ist gemein, dass unbewusste Zusammenhänge des inneren Erlebens und die darin ablaufenden Prozesse, die Befriedigung von Grundbedürfnissen und die emotionalen Empfindungen im Zentrum stehen. Es geht vor allem darum, vorhandene Konflikte aufzugreifen und diese emotional aufzuarbeiten bzw. zu verarbeiten (vgl. Hillenbrand 2006, 76).

Diese Einteilung stellt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sie soll lediglich einen Überblick der verschiedenen Zugriffsweisen geben.

<p><u>Lerntheorie</u></p> <p>Belohnung und Strafe Anti-Bullying-Konzept Trainingsraumkonzept Training sozialer Kompetenzen</p>		
<p><u>Kommunikations- theorie</u></p> <p>Mediation Lehrer-Schüler-Konferenz No Blame Approach</p>	<p>Täter-Opfer-Ausgleich Gewaltfreie Kommunikation</p>	<p><u>Psychodynamik</u></p> <p>konfrontative Verfahren szenische Verfahren konfliktverarbeitender Unterricht Life Space Interview</p>

Abb. 1: Theoretische Einordnung der Methoden des Umgangs mit Konflikten

Der Einsatz von Tokensystemen ist eine lerntheoretische Konzeption par excellence, da positives Verhalten bzw. das Einhalten von Regeln durch Tokens (z.B. Münzen, Punkte, Karten) verstärkt und der Verstoß gegen Regeln durch das Entziehen dieser Token bestraft wird (z.B. Johansson 1998; Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2005). Ebenfalls dieser Gruppe zuzuordnen ist das Anti-Bullying-Konzept. Hier wird davon ausgegangen, dass Opfer und Täter von Mobbing ihr Verhalten ausschließlich durch die Interaktion mit oder durch die Beobachtung der Verhaltensweisen ihrer Mitmenschen erlernen. Demzufolge kann das Verhalten verändert werden, indem das Auftreten erwünschter bzw. das Ausbleiben unerwünschter Verhaltensweisen belohnt und das Auftreten unerwünschter Verhaltensweisen bestraft wird (vgl. Olweus 1997). Des Weiteren lässt sich das Trainingsraumkonzept den lerntheoretischen Konzeptionen zuordnen. Dabei geht es darum, dass ein Schüler sein Störverhalten ablegt. Verstößt er gegen die festgelegten Regeln ist die Konsequenz, dass er in den Trainingsraum gehen muss. In diesem Trainingsraum führt der Schüler mit einem, in Gesprächsführung ausgebildeten, Lehrer ein Gespräch, in dem es darum geht das Verhalten, welches nicht regelkonform war, zu reflektieren. Anschließend werden

neue Handlungsalternativen erarbeitet, die von dem Trainingsraumlehrer sofort positiv verstärkt werden. Durch diese emotionale Konditionierung soll erreicht werden, dass das angestrebte Verhalten auch wirklich gezeigt wird (z.B. Ford 1997; Balke 2003; Bründel/Simon 2007). In Schulen werden immer wieder Trainingsprogramme eingesetzt, die der Förderung sozialer Kompetenzen dienen. Diesen Programmen ist gemein, dass sie der Verhaltenstherapie entstammen. Meist wird das Training in einem begrenzten Zeitraum eingesetzt und häufig in Gruppen angewandt. Jedoch gibt es auch Einzeltrainings. In diesem Training sollen Kenntnisse und Fähigkeiten systematisch und kontinuierlich erlernt und eingeübt werden. Es wird oft so vorgegangen, dass positives Verhalten verstärkt und negatives gehemmt wird (z.B. Petermann/Petermann 2001; Altenburg-van Dieken 2011; Bräutigam/Schatz 2012)

Konfrontative Verfahren sind bei den psychodynamischen Konzeptionen anzusetzen. Verhält sich eine Person so, dass andere verletzt oder in ihrem Handeln eingeschränkt werden, wird diese mit ihrem grenzüberschreitenden Verhalten oder mit der, vom Verhalten betroffenen, Person möglichst zeitnah konfrontiert. Dabei ist es wichtig, dass der „Regelverletzer“ ernst genommen und respektiert wird. Durch die Konfrontation soll dieser emotional berührt werden und der Aufbau eines (allgemein tragbaren) subjektiven Verantwortungsbewusstseins ist möglich (z.B. Schanzenbächer 2002; Colla/Scholz/Weidner 2008; Gall/Kilb/Weidner 2009). Eine weitere Methode stellen szenische Verfahren dar, bei denen verschiedene Varianten des Rollenspiels zum Einsatz kommen. Dabei stehen subjektive physische und psychische Erlebnisse im Mittelpunkt. Durch Nachstellen dieser Erfahrungen ist eine Verhaltensreflexion, sowie das Nachempfindung tieferliegender Emotionen möglich. Darauf aufbauend kann man in einem geschützten Rahmen und (probeweise) in einer Rolle verschiedene Verhaltensweisen ausprobieren. Eine Verhaltensveränderung entsteht also durch die wiederholte Auseinandersetzung des Verhaltens und der Gefühle (z.B. Scheller 1998; Schröder 2001; Koch/Streisand 2003; Schaller 2005; Hoffmann/Israel 2008). Der konfliktverarbeitende Unterricht gehört ebenfalls zu den psychodynamischen Konzeptionen. Dazu gehört unter anderem, dass sowohl innere als auch soziale Konflikte bei dieser Vorgehensweise aufgedeckt und im Unterricht bearbeitet werden. Dafür werden themenbezogene Kreisgespräche, problemorientierte Einzel- und Gruppengespräche, Interaktionsspiele, sowie Filme und Fabeln eingesetzt. Durch eine so gestaltete Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit innerpsychischen Prozessen, soll das Ich gestärkt, Selbstbewusstsein aufgebaut und die Frustrations-

toleranz erhöht werden. Dadurch soll bei den Schülern ebenfalls die Lernbereitschaft gesteigert werden (vgl. Baulig 1982). Des Weiteren kann an dieser Stelle das Life Space Interview angeführt werden. Dabei handelt es sich um ein Gesprächsverfahren, das nach einem Konflikt eingesetzt wird. Durch Gespräche über die Konfliktsituation, in dem die Gefühle und Verhaltensweisen der Person selbst und die der anderen thematisiert und aufgearbeitet werden, ist zum einen eine Annäherung an die Realität möglich und zum anderen können angestaute Emotionen in einem geschützten Rahmen abgelassen werden. Außerdem können durch ein solches Gespräch verschiedene Handlungsalternativen für zukünftige Konflikte erarbeitet werden (vgl. Redl 1987).

Die Kommunikationstheorie bildet die Grundlage der Mediation. Dabei handelt es sich um ein Gesprächsverfahren, bei dem eine außenstehende, überparteiliche Person (Mediator) zwischen den Konfliktparteien vermittelt. An einem Gespräch nehmen die Beteiligten freiwillig teil. Der wichtigste Teil des Gespräches bezieht sich auf die Konflikterhellung, bei der die Beteiligten ihre Ziele und Absichten klar darstellen und die des anderen/ der anderen wahrnehmen und anerkennen. Außerdem wird geklärt, wie es zu dem Konflikt kommen konnte und welche Anteile die Beteiligten jeweils haben. Danach erarbeiten die Konfliktparteien umsetzbare und für alle akzeptable Lösungen. Die Aufgabe des Mediators ist es dabei lediglich zu vermitteln und nicht Lösungsvorschläge zu machen (z.B. Jefferys-Duden/Duden 2002; Kaeding/Richter/Siebel u.a. 2005; Faller/Kerntke/Wackmann 2009; Bastine/Haynes/ Mecke u.a. 2012). Es ist möglich, dass in der Schule die Schüler selbst zu Mediatoren ausgebildet werden und Streitschlichtungen durchführen (z.B. Jefferys-Duden1999; Jefferys-Duden 2000). Die Lehrer-Schüler-Konferenz gehört ebenfalls zu den kommunikationstheoretischen Konzeptionen, da das Hauptaugenmerk dieser Methode darauf liegt eine Kommunikation, die den Schülern vermittelt, dass sie vom Lehrer nicht angenommen werden durch eine zu ersetzen, bei der sich die Schüler akzeptiert fühlen. Sobald ein Konflikt auftritt schließen sich Lehrer und Schüler als ebenbürtige Partner zusammen und erarbeiten gemeinsam im Gespräch eine, für alle Beteiligten annehmbare, Lösung. Um das zu erreichen ist es wichtig, dass Gespräche sehr offen und durch aktives Zuhören geprägt sind. Außerdem sollten Ich- anstatt Du-Botschaften eingesetzt werden, da dadurch Bedürfnisse und Meinungen besser ausgedrückt werden können (vgl. Gordon 1977). Eine weitere Methode, die dieser Konzeption zuzuordnen ist, ist der No Blame Approach. Durch Gespräche mit dem Opfer

und das darauf aufbauende Bilden einer Unterstützungsgruppe soll Mobbing gestoppt werden. Mit der Unterstützungsgruppe wird ebenfalls ein Gespräch geführt. Dabei geht es jedoch nicht um Schuldzuweisungen, sondern darum die Mitschüler um Hilfe zu bitten und mit ihnen eine Lösung für das Problem zu finden. Durch die Gespräche sollen Personen gestärkt, Zuversicht vermittelt und ein Verantwortungsbewusstsein aufgebaut werden. Einige Wochen später wird durch Einzelgespräche überprüft, wie es den Schülern ergangen ist und ob noch weitere Gespräche notwendig sind (z.B. Szaday 2001; Maines/Robinson 2003; Beck/Blum 2010).

Es gibt Methoden, die Elemente von zwei der genannten drei Konzeptionen enthalten. Die Gewaltfreie Kommunikation ist sowohl bei den psychodynamischen als auch bei den kommunikationstheoretischen Konzeptionen einzuordnen. Bei dieser Vorgehensweise geht es vor allem darum, dass Menschen gegenüber sich selbst und anderen die Fähigkeit Empathie zu empfinden, aufbauen bzw. besser wahrnehmen können. Dies kann erreicht werden, indem man seine Kommunikation verändert. Zum einen müssen sowohl die eigenen Gefühle und Bedürfnisse, als auch die der anderen besser wahrgenommen werden. Zum anderen muss eine Person in der Lage sein diese konkret und nicht wertend zu formulieren, sodass das Gegenüber einer Bitte nachgehen und somit die Bedürfnisse des anderen befriedigen kann (vgl. Rosenberg 2010; Rosenberg 2012). Der Täter-Opfer-Ausgleich im schulischen Kontext ist ebenfalls diesen beiden Konzeptionen zuzuordnen. Einerseits geht es darum, die Täter mit dem Erleben und Empfinden ihrer Opfer zu konfrontieren, um ihr, meist sehr geringes, Einfühlungsvermögen zu erhöhen und die Realitätswahrnehmung zu schulen. Andererseits dreht sich bei dem Finden einer angemessenen Wiedergutmachung (materiell oder immateriell) viel um das Ausdrücken von eigenen, sowie das Wahrnehmen anderer Meinungen und Ziele (z.B. Durach/Grüner/Napast 2002; Horn 2008; Grüner 2011).

3.3.2. Begründete Auswahl

An dieser Stelle wird eine Methode des Umgangs mit Konflikten genauer beschrieben. Diese stellt die Gesprächsgrundlage für die durchgeführten Einzelinterviews und die Gruppendiskussion dar, deren Ergebnisse in Kapitel 5 beschrieben werden. Meine Wahl fällt auf das Life Space Interview von Fritz Redl. Ich habe von dieser Form der Gesprächsführung zum ersten Mal gehört, als ich in meinem zweiten Semester an der Fakultät für Sonderpädagogik ein Seminar zum Thema „Unterricht mit

»schwierigen« Kindern“ besuchte. In diesem Seminar wurde unter anderem das Konzept des therapeutischen Milieus und daraus explizit das Life Space Interview thematisiert. Dadurch wurde mein Interesse geweckt und ich vertiefte mein Wissen durch eigene Literaturrecherchen. Mich fasziniert vor allem die Art und Weise, wie Fritz Redl in seinen Büchern, Kinder mit Verhaltensstörungen beschreibt, darstellt und durch Beispiele untermauert. Besonders spannend finde ich die Verknüpfung von psychoanalytisch orientierter Therapie und Pädagogik bzw. Erziehung. Das Ausnutzen der Gruppendynamik für therapeutische Ziele und das Eingebunden sein dieser in den Alltag der Kinder, wirkt auf mich äußerst plausibel und ich denke, dass es besonders für Kinder mit Verhaltensstörungen eine große Chance – vielleicht die einzige – ist, ihre Symptome zu überwinden, wenn alle Personen, mit denen sie in ihrer Lebensumwelt regelmäßig in Kontakt kommen, gemeinsam auf ein langfristiges Therapieziel hinarbeiten. Durch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Life Space Interview drängte sich mir immer mehr die Frage auf, ob und wie diese Methode heute in der Praxis umgesetzt bzw. angewandt wird und ob sie tatsächlich so Erfolg versprechend ist, wie ich es mir, nach eingehender theoretischer Auseinandersetzung mit dieser Interventionstechnik, vorstelle.

3.3.3. Life Space Interview

Theoretischer Hintergrund

Redls Hauptinteresse bezog sich stets auf die Erziehungspraxis. Seine Erkenntnisse erlangte er, indem er intensiv und nach einem therapeutisch orientierten Erziehungskonzept mit gestörten Kindern arbeitete, die für die üblichen sozialpädagogischen Einrichtungen nicht mehr tragbar waren (z.B. Detroit Group Project Summer Camp; Pioneer House). Er verband Elemente der klassischen Psychoanalyse mit Anregungen der Ich-Psychologie und setzte sie in die pädagogisch therapeutische Praxis um. Zum einen erarbeitete er konkrete Hilfen für erzieherisches Handeln und zum anderen lieferte er psychoanalytische Impulse, die es ermöglichen pädagogisch problematische Situationen theoretisch zu bearbeiten. (vgl. Redl 1987, 13ff).

Aufgrund seiner theoretischen Kenntnisse und seiner Praxiserfahrung entwickelte er ein eigenes Erklärungsmodell für Kinder mit Verhaltensstörungen. Seiner Meinung nach handelt es sich um eine Störung der Ich-Funktionen. Das Ich definierte er als Teil der Persönlichkeit, das insbesondere für zwei Aufgaben zuständig ist. Zum einen stellt das Ich eine Beziehung zur Welt her, die uns umgibt und zum anderen sorgt es

dafür, dass diese Beziehung zu keinen schwerwiegenden inneren Konflikt führt. Um diese beiden Hauptaufgaben zu erfüllen, bedarf es bestimmter Funktionen. Bei der ersten geht es darum, die uns umgebende Realität wahrzunehmen, einzuordnen und Konsequenzen bzw. bestimmte Geschehnisse vorherzusagen. Mithilfe der zweiten Funktion ist dies bei der inneren Realität möglich, d.h. das Ich ist über die Gebote des Über-Ichs, sowie über die Art und Weise und die Intensität der Antriebe ausreichend informiert. Zudem verfügt das Ich über Ausführungsgewalt, die ermöglicht, dass Antriebe und das gezeigte Verhalten miteinander in Einklang gebracht werden können (vgl. ebd., 24f).

Es gibt ca. 30 verschiedene Störungen dieser Ich-Funktionen, die sich sowohl in der Erscheinungsform als auch in der Ausprägung unterscheiden können (vgl. ebd., 28ff). Den Störungen ist jedoch meist eines gemein:

„Ein »schwaches Ich« bedeutet oft das Vorhandensein einer stärkeren Triebspannung, als das Ich sie verarbeiten kann. Die Folgerung daraus lautet: Das gesamte Lebensprogramm der Kinder muss so strukturiert werden, daß durch angemessenes Ableiten der Triebkräfte übermäßige Stimulierungen, pathologische Triebstauungen usw. vermieden werden.“ (ebd., 43).

Redl und Wineman (1979, 148ff) prägten den Begriff des delinquenten Ich. Einerseits ist das Ich nicht in der Lage die Triebe unter Kontrolle zu bringen und andererseits gibt es Funktionen, die sehr gut entwickelt sind, wenn es darum geht die Erfüllung der Triebe zu verteidigen. Ich-Funktionen sind also vorhanden, sie wirken jedoch an falscher Stelle. Um der Funktion der Triebbefriedigung gerecht zu werden, hat das Ich Abwehrmechanismen gegen die Normen und Werte, die in der sozialen Realität der Kinder gelten, etabliert, die verhindern, dass Schuldgefühle bezüglich des kindlichen Handelns entstehen. Dabei ist zu betonen, dass die Kinder sehr wohl über ein Über-Ich (zum Teil wenig ausgeprägt) verfügen, das Ich jedoch Strategien entwickelt hat dieses erfolgreich zu umgehen. Diese Abwehrmechanismen sind durch Hass und Aggressivität so stark verfestigt, dass kaum gegen sie anzukommen ist.

Die Folgen dieser Störungen der Ich-Funktionen sind äußerst negativ. Es kann, grob gesagt, zu mangelnder Frustrationstoleranz, einem vollkommenen Verlust der Selbstkontrolle, einer Unfähigkeit, die Strukturen der sozialen Realität wahrzunehmen, Unsicherheit, Angst und Panik kommen (vgl. Redl 1987, 28ff).

Ich-Unterstützung

Aus diesen theoretischen Annahmen ergab sich für Redl, dass eine Behandlung der Kinder, die Stärkung der Funktionen des Ichs zum Ziel haben muss. Die meisten Kinder, mit denen er arbeitete, konnten sich jedoch auf die damals üblichen Formen der Ich-Unterstützung (noch) nicht einlassen, da ihr Ich erst einmal instand gesetzt werden musste. Deshalb entwickelte er ca. 40 verschiedene Techniken, die eine Unterstützung bzw. Rekonstruktion des Ichs ermöglichen (vgl. ebd., 33f). Den Kindern soll dabei geholfen werden, „*sich aus eigener Anstrengung realitätsgerecht zu verhalten*“ (ebd., 20). Diesen verschiedenen Techniken ist gemein, dass sie oft nicht-verbal, handlungsnah und indirekt (z.B. Verminderung zu vieler Übergänge im Tagesablauf, Situationen vermeiden, die Schuldgefühle auslösen können, mäßig positive Erlebnisse ermöglichen) sind, da die Kinder noch gar nicht in der Lage sind ihre Gefühle, Probleme und Konflikte zu verbalisieren, wodurch ein Gespräch unmöglich ist. Dabei ist zu beachten, dass diese Techniken nur dann Erfolg versprechend sind, wenn sie nicht einzeln und punktuell, sondern innerhalb eines Therapiekonzeptes eingesetzt werden (vgl. ebd., 34ff). Bei einer Behandlung und dem Einsatz der Techniken muss immer auf zwei grundlegende Dinge geachtet werden. Zum einen ist der momentane Stand der Ich-Entwicklung beim Kind ein wesentlicher Faktor, der bei der Ich-Unterstützung stets berücksichtigt werden muss. Zum anderen sollte beachtet werden, dass es während einer Behandlung zu unvorhersehbaren Wirkungen kommen kann, da das Ich starken Belastungen ausgesetzt ist (vgl. ebd., 33).

Redl (1987, 20) machte bei den Kindern aus dem Detroit Group Project mit abgeschlossenem Sommerlager noch einen weiteren Grund aus, warum sie für eine klassische psychoanalytische Einzeltherapie nicht zugänglich waren. Zum einen waren sie Erwachsenen gegenüber äußerst feindselig eingestellt und zum anderen verhielten sie sich ihrer eigenen Gruppe gegenüber und den dort geltenden Werten und Regeln sehr loyal. Dieses Verhaltensmuster führt dazu, dass ein Therapeut vor unüberwindbaren Widerständen stünde, wenn er mit einer Einzeltherapie beginnen würde. Deshalb entwickelte er das Konzept des „therapeutischen Milieus“. Dadurch soll gewährleistet werden, dass sämtliche Faktoren im Leben der Kinder therapeutischen Einfluss ausüben. Dieses Konzept beinhaltet sowohl die soziale Struktur, die geltenden Normen und Werte, als auch die entstehende Gruppendynamik innerhalb einer Kindergruppe. Des Weiteren werden das Verhalten der Erwachsenen, die mit den Kindern zu tun haben, der Tagesablauf, die Zeiteinteilung und sogar die vorhan-

denen Spielmaterialien berücksichtigt (vgl. ebd., 20). Dieses Konzept findet Verwirklichung in einer, an der Gruppentherapie orientierten, Heimerziehung (vgl. ebd., 43). Ein solch „therapeutisches Milieu“ birgt große Chancen in sich, die sich grob in fünf Punkten zusammenfassen lassen. Erstens kann die Interaktion in der Gruppe an sich bereits für therapeutische Zwecke genutzt werden (vgl. ebd., 42). Besonders geeignet sind in diesem Fall gut eingeübte Routinen und das Ausnutzen eines bestehenden Gruppenkodexes. Dadurch wird das Ich der Kinder entlastet, da sie Probleme, die sie durch Einsicht noch nicht lösen können, bewältigen, indem sie sich an den gruppenspezifischen Verhaltensmustern orientieren (vgl. ebd., 39). Zweitens entstehen durch die Gruppendynamik verschiedene emotionale Regungen bzw. Tendenzen, die durch den Therapeuten gesteuert und genutzt werden können. Drittens ist es von Vorteil, dass die Personen, die den Prozess der Stärkung bzw. Wiederherstellung des Ichs der Kinder begleiten und darauf einwirken, auch im täglichen Kontakt mit diesen stehen. Viertens wirkt es sich positiv auf das Therapieziel aus, dass die Ich-Unterstützung nicht nur in speziellen und zeitlich begrenzten Therapiegesprächen stattfindet, sondern hauptsächlich in alltägliche Situationen eingebunden ist. Fünftens wirken bereits die besondere Atmosphäre und die Rahmenbedingungen, die im Heim vorzufinden sind als Teil des therapeutischen Prozesses (vgl. ebd., 42). Dieses gruppentherapeutische Vorgehen im Erziehungsheim ist keineswegs als Ersatz für eine psychoanalytische Einzeltherapie zu verstehen, sondern eher als Ergänzung bzw. Vorbereitung einer solchen (vgl. ebd., 47).

Interventionsformen

Das gesamte Personal eines Heims, in dem gruppentherapeutisch gearbeitet wird, muss soweit geschult sein, dass sich deren pädagogisches Verhalten am langfristigen Therapieziel orientiert und dieses unterstützt. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass für den Erzieher nicht so sehr die Frage im Mittelpunkt steht, wie es bei einem Kind in bestimmten Situationen zu aggressiven Verhaltensweisen kommt, sondern er sucht vielmehr eine Antwort darauf, wie er diesem Verhalten begegnen bzw. es steuern kann, damit eine Eskalation, schwerwiegende Übergriffe oder negative Folgewirkungen verhindert werden. (vgl. Redl/Wineman 1976, 7ff). Deshalb benötigen Erzieher wirksame Techniken im alltäglichen Umgang mit den Kindern, um ein bestimmtes Verhalten zu unterbinden bzw. anzuregen. Wichtig ist, dass solche Techniken antiseptisch sind, d.h. sie müssen im Einklang mit dem langfristigen the-

therapeutischen Ziel stehen und mögliche Nebenwirkungen dürfen nicht dazu führen, dass dieses verhindert wird. Außerdem ist es äußerst wichtig, dass die im Folgenden dargestellten Techniken nicht unreflektiert eingesetzt werden dürfen. (vgl. ebd., 17f). Die folgenden 17 antiseptischen Techniken wurden von Redl und Wineman (1976) für die erzieherische Praxis entwickelt:

1. Bewusstes Ignorieren
2. Eingriff durch Signale
3. Kontrolle durch körperliche Nähe und Berührung
4. Engagement in einer »Interessengemeinschaft«
5. Affektive Zuwendung
6. Spannungsentzärfung durch Humor
7. Hilfestellung zur Überwindung von Hindernissen
8. Deutung als Eingriff
9. Umgruppierung
10. Umstrukturierung
11. Direkter Apell
12. Einschränkung der räumlichen Bewegungsfreiheit und der Verfügbarkeit von Gegenständen
13. »Antiseptischer« Hinauswurf
14. Physisches Eingreifen
15. Erlaubnis und »autoritatives Verbot«
16. Versprechen und Belohnung
17. Bestrafungen und Drohungen

Bei diesen Techniken ist zu beachten, dass sie, im Bezug auf den Grad des Intakts der Ich-Funktionen, hierarchisch angeordnet sind. Einige sind nur dann einsetzbar, wenn die Ich-Funktionen der Kinder bereits ein Stück weit gefestigt bzw. wiederhergestellt sind. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben ist der Einsatz einer Technik wirkungslos. Daher muss der Erzieher sich stets am Kind orientieren und auftretende Kontraindikationen bei der Auswahl der Techniken berücksichtigen, denn nicht jede Technik ist für jedes Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt geeignet (vgl. ebd.).

Das Konzept des Life Space Interview

Neben den Techniken, die vom Erzieher eingesetzt werden können, damit eine Steuerung des aggressiven Verhaltens der Kinder und das Zurechtkommen mit ihnen in der Gruppe möglich ist, gibt es noch ein weiteres Element, das in spezifischer Weise ein Bindeglied zwischen psychoanalytischer Einzel- und umfassender Milieuthherapie darstellt: das Life Space Interview (situationsbezogenes therapeutisches Gespräch im aktuellen Lebenskontext). Es ist jedoch zu beachten, dass es sich dabei nur um einen Teil des Konzeptes des „therapeutischen Milieus“ handelt und dass ein langfristiges Therapieziel nicht allein durch Gespräche solcher Art erreicht werden kann (vgl. Redl/Wineman 1987, 52).

Von einem Life Space Interview spricht man, wenn ein Erwachsener direkt nach einem Konflikt diesen mit dem Kind aufarbeitet. Die Absicht des Erwachsenen ist es, zwischen dem Kind und dem, was die soziale Realität ihm bietet, zu vermitteln und den Einfluss, den das gerade Erlebte auf das Kind hat, aufzuarbeiten. Wie erfolgreich ein solches Gespräch verläuft, hängt stark davon ab, welche methodischen Kenntnisse und Kompetenzen der Erwachsene in der Handhabung des Life Space Interviews hat (vgl. ebd., 52f).

Es gibt zwei übergeordnete Ziele, die mit dem Life Space Interview verfolgt werden. Zum einen geht es um *„die therapeutische Auswertung von Ereignissen aus dem alltäglichen Leben“*, zum anderen um die *„sofortige emotionale »erste Hilfe«*.“ (ebd., 53). Bei dem erstgenannten Ziel, handelt es sich um einen Versuch, alltägliche Erlebnisse zu nutzen, um auf das langfristige Therapieziel hinzuarbeiten bzw. diesen Prozess zu unterstützen. Die Umsetzung dieses Zieles kann verschiedene Formen annehmen. Mit manchen Kindern muss im Gespräch eine Annäherung an die Realität vollzogen werden, da es ihnen nicht möglich ist, diese entsprechend wahrzunehmen. Bei Kindern, deren Symptome subjektiv gewinnbringend erscheinen, geht es darum, diese Symptome ein Stück weit vom Ich zu entfremden. Dadurch ist es dem Ich möglich, zu erkennen, dass der sekundäre Gewinn des gezeigten Verhaltens nicht lohnenswert ist und es andere Verhaltensweisen der Problemlösung gibt, die zielführender sind. Es ist mitunter Aufgabe des Erwachsenen verschiedene angemessene Techniken der Problemlösung anzubieten, mit denen die Kinder positive Erfahrungen machen können. Des Weiteren kann es nötig sein im Gespräch Wertgefühle wiederzubeleben oder die Grenzen des Ichs zu erweitern, d. h. das Kind wird

dabei unterstützt abgesprengte Teile des Ichs oder andere Personen in sein Selbstkonzept aufzunehmen (vgl. ebd., 55ff).

Da das Erreichen des langfristigen Therapieziels meist längere Zeit in Anspruch nimmt, benötigt das Kind in der Zeit Unterstützung, in der die Symptome noch vorhanden sind und es damit leben muss. Für diesen Zweck kann das Life Space Interview ebenfalls, jedoch mit dem Ziel der emotionalen ersten Hilfe, angewandt werden. Zusätzlich kann das Gespräch mit diesem Ziel zum Einsatz kommen, wenn es um ein spezielles Problem geht, dass mit dem langfristigen Therapieziel eher wenig zu tun hat. Dieses übergeordnete Ziel lässt sich in fünf Kategorien untergliedern. Erstens kann einem Kind durch entgegengebrachtes Mitgefühl und Verständnis über seinen Ärger dabei geholfen werden „Frustrationssäure“ abzulassen, damit sich der angestaute Hass verringert und nicht noch vergrößert. Zweitens ist es oft nötig ein Kind bei der Bewältigung von Gefühlen, wie beispielsweise Angst, Wut oder Schuldgefühlen, zu unterstützen, da es damit allein heillos überfordert wäre. Des Weiteren gibt es Situationen, in denen ein Kind den schützenden Eingriff eines Erziehers in eine Situation vollkommen missversteht und als Verrat interpretiert. In einem solchen Fall bringt es nichts über den Vorfall an sich zu sprechen, da es sonst zu einem völligen Beziehungsabbruch seitens des Kindes kommen könnte. Vielmehr muss es dem Erzieher irgendwie gelingen die Kommunikation aufrecht zu erhalten, um einen solchen Abbruch zu verhindern. Es kann auch nötig sein, ein Kind an bestimmte allgemeine Grundsätze, Grundregeln oder Gewohnheiten zu erinnern, die es in einem bestimmten Moment außer Acht gelassen hat. Erst, wenn die emotionale erste Hilfe geglückt ist, ist das Kind bereit sein Verhalten bzw. bestimmte Situationen zu reflektieren (vgl. ebd., 59ff).

Die Entscheidung darüber, welches der beiden Ziele verfolgt wird, hängt einerseits davon ab, was der Erwachsene bezwecken will und zum anderen von der jeweiligen Situation selbst. Außerdem ist es möglich, dass in ein und demselben Life Space Interview beide Ziele, mit all ihren möglichen konkreteren Formen, angestrebt werden. Zudem ist zu beachten, dass sich das Ziel während dem Gespräch verändern kann (vgl. ebd., 64).

Bei der Anwendung des Life Space Interviews sollten einige Strategien und Techniken berücksichtigt werden. Redl und Wineman (1987, 65ff) weisen darauf hin, dass nicht jedes Symptom und jeder Konflikt sofort in einem Life Space Interview aufgearbeitet werden soll, da dies zu einer starken Abhängigkeit vom Erwachsenen und zum

Verlust der Eigenständigkeit führen kann. Vielmehr sollte eine bewusste Entscheidung für ein zentrales Thema getroffen werden, dass zudem möglichst klar und Ich-nah für das Kind ist. Es ist ebenfalls von Bedeutung zum einen den richtigen Zeitpunkt für ein Life Space Interview auszuwählen und zum anderen darauf zu achten, dass sowohl Erzieher, als auch Kind in der richtigen Stimmung für ein solches Gespräch sind, damit sich die Beteiligten voll und ganz darauf einlassen können. Außerdem ist zu beachten, dass die Rolle, die ein Erwachsener inne hat, immer eine direkte Wirkung auf die Kinder hat. Deshalb ist es strategisch wichtig zu entscheiden, wer welches Problem mit einem Kind thematisiert, damit es zu keinen unnötigen Schwierigkeiten aufgrund verschiedener Rollenerwartungen kommt. Zuletzt ist noch zu erwähnen, dass der Einfluss des Ortes, an dem das Life Space Interview durchgeführt wird und die Dinge, die an diesem Ort vorhanden sind, nicht unterschätzt werden dürfen. Man kann sich der Wirkung nicht entziehen und es können Emotionen ausgelöst werden, die ein Gespräch in dieser Umgebung unmöglich bzw. kontraproduktiv machen.

Fachkräfte die heutzutage in dieser Methode ausgebildet werden, erlernen bestimmte Fragetechniken, werden im Zuhören, „Entschlüsseln“ von Botschaften und dem Zurückspiegeln von Emotionen und Botschaften geschult (vgl. Goltsche/Kramer 2010, 21).

Mittlerweile hat sich der Begriff „Life Space Interview“, der von Fritz Redl eingeführt wurde, weiterentwickelt über „Life Space Intervention“ (vgl. Wood/Long 1991, zit. nach Bergsson 2002, 110) bis hin zu „Life Space Crisis Intervention“ (vgl. Fescer/Long 1998, zit. nach ebd.). Der Begriff „Intervention“ wurde eingeführt, da dieser weitaus besser die Komplexität und Reichweite des Vorgehens bei dieser Form des Gespräches ausdrückt. Da diese Interventionstechnik in einer Krise zum Einsatz kommt und somit der Begriff in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist, wurde er in die Bezeichnung aufgenommen (vgl. Bergsson 2002).

Bei der Weiterentwicklung des „Life Space Interview“ zur „Life Space Intervention“ wurde nicht nur die Bezeichnung geändert, sondern es wurde unter anderem eine basale Verlaufsstruktur entwickelt.

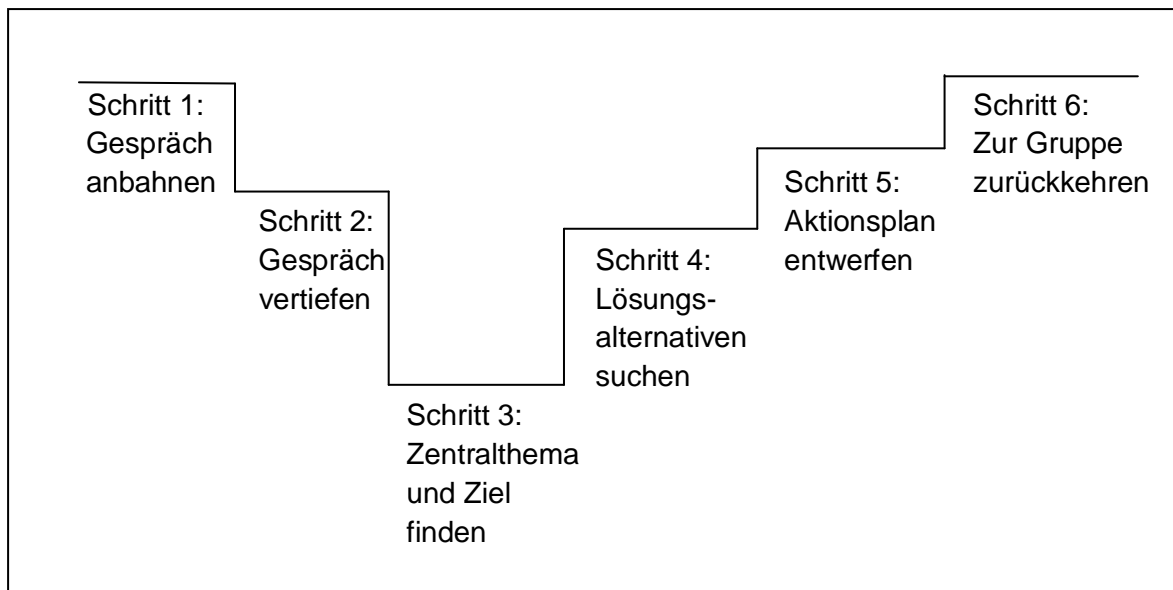


Abb. 2: Verlaufsstruktur einer LSI (Goetze 1998, 37)

Die grafische Darstellung der sechs Schritte erinnert an ein V. Dadurch soll verdeutlicht werden, dass die Schritte eins bis drei dem Fokussieren des Problems dienen und sich deshalb symbolisch nach unten, in die Tiefe, bewegen. Bei den Schritten vier bis sechs liegt der Fokus auf der Problemlösung. Deshalb ist die Bewegungsrichtung wieder aufwärts und nach außen gerichtet (vgl. Goetze 1998, 38).

Im ersten Schritt geht es darum, dem Kind, das sich momentan in einer Krise befindet und sehr erregt ist, die Möglichkeit zu geben, seine Gefühle zu regulieren und die Kontrolle über sein Verhalten wiederzugewinnen, damit ein vernünftiges Gespräch möglich wird. Dazu eignet es sich an einen ruhigen und ungestörten Ort zu gehen und dem Kind Verständnis und Akzeptanz entgegenzubringen. Im nächsten Schritt wird die konflikthafte Situation vom Kind so beschrieben, wie es diese subjektiv erlebt hat. Die Aufgabe des Erziehers ist es, dem Kind sein Verhalten und seine Emotionen zusammenfassend widerzuspiegeln, ohne dabei korrigierend auf dieses einzuwirken. Der dritte Schritt dient im Idealfall dazu, bei dem Kind einen Prozess der Einsicht in sein Problem zu ermöglichen. Da Verhalten, die daraus resultierenden Konsequenzen und Gefühle in einem engen Zusammenhang stehen, kann durch Einsicht ermöglicht werden, dass diese wirkenden Mechanismen durchschaut und bewusst gemacht werden. Nachdem das „Problem“ erkannt wurde, kann der Erzieher im vierten Schritt dabei helfen eine passende Lösung dafür zu finden. Dabei ist es sehr wichtig, dass dem Kind keine Lösung aufgezwungen wird, sondern dass im Gespräch eine gefunden wird, die sich an den Zielen und Werten des Kindes orientiert und die die-

ses als „seine“ Lösung annehmen kann. Anschließend werden verschiedene Aktionspläne entworfen. Dabei geht es darum, dass das Kind konkret und mit allen Einzelheiten beschreibt, wie sein Verhalten in Zukunft aussehen könnte. Dazu gehört auch, dass mögliche Reaktionen auf ein bestimmtes Verhalten vorweggenommen und besprochen werden, damit einer möglichen Frustration bei der realen Umsetzung vorgebeugt wird. Gegebenenfalls können Rollenspiele als Probehandlungen im geschützten Rahmen eingesetzt werden. Im letzten Schritt wird die Rückkehr des Kindes in die Gruppe vorbereitet. Dies ist wichtig, da das Kind die Gruppe in einem emotional aufgewühlten Zustand verlassen und die Gruppe sich in der Zwischenzeit bereits einer anderen Aktivität als zugewandt hat. Indem sich das Kind genau vorstellt, was die Gruppe tun, wie es sich verhalten und wie die anderen reagieren könnten, kann sich das Kind auf die Rückkehr vorbereiten, fühlt sich der Situation eher gewachsen und es wird verhindert, dass es erneut zu einem Konflikt kommt. Wenn Schritt sechs gut vorbereitet ist, hat Schritt fünf die Chance verwirklicht zu werden (vgl. ebd., 37ff).

Diese sechs Schritte können jüngere Kinder überfordern, da sie sich nicht so lange konzentrieren können und ihnen die Übertragung auf ähnliche Situationen schwer fällt. Deshalb empfiehlt es sich die beiden ersten Schritte einzusetzen und anschließend, in einem dritten Schritt, eine temporäre Lösung zu finden und das Zurückkehren in die Gruppe vorzubereiten (vgl. Bergsson 2002, 107).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich für diese Form des Gespräches den Begriff „Life Space Interview“ verwenden, da ich mich sowohl bei der Befragung als auch bei der Auswertung größtenteils auf Fritz Redl beziehe.

4. Empirische Untersuchung: Erfahrungen in der Praxis mit dem Life Space Interview – eine Lehrerbefragung

In diesem Kapitel wird kurz ein allgemeiner Überblick über wissenschaftliche Forschungsmethoden gegeben und die Auswahl für diese Arbeit begründet. Anschließend werden die Anwendung der Methoden und die Durchführung der Erhebung beschrieben. Auf dieser Grundlage werden die Forschungsergebnisse dargestellt und mit der Theorie verknüpft.

4.1.Forschungsmethodische Überlegungen

Die empirische Forschung gewinnt Erkenntnisse über die Realität, indem sie durch Beobachtung, Befragung oder Messungen systematisch erhobene Daten auswertet. Die jeweilige Vorgehensweise und der Einsatz von Hilfsmitteln hängen von zuvor erarbeiteten Hypothesen oder Fragestellung ab. Die gewonnenen Erkenntnisse werden auf der Grundlage des theoretischen Wissens interpretiert und überprüft. Dabei kann die empirische Forschung nicht unabhängig von der jeweiligen Wissenschaft, in der sie eingesetzt wird, gesehen werden, da Forschungstraditionen und ein spezifisches Verständnis Einfluss auf die Forschung haben. Die Wissenschaften werden häufig in Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften unterteilt. Diese Arbeit ist allgemein den Sozialwissenschaften, die sich mit zwischenmenschlichen Phänomenen und der Interaktion zwischen Institutionen und Individuen bzw. Gruppen beschäftigt, zuzuordnen. Zunehmend etabliert sich auch der Begriff der Bildungswissenschaften, die sich mit Prozessen der Erziehung und Bildung innerhalb von Institutionen und außerhalb mit Prozessen der Sozialisation beschäftigen. Somit kann diese Arbeit spezifisch zu den Bildungswissenschaften eingeordnet werden (vgl. Aepli/Gasser/Gutzwiler u.a., 34ff).

Die Sozialforschung lässt sich zunächst einmal in quantitative und qualitative Vorgehensweisen unterteilen. Erstere stellen Fragen, deren Antworten durch Zahlen darstellbar sind und deren Auswertung mit Hilfe statistischer Verfahren geschieht. Die quantitative Methode wird meist eingesetzt, um bereits entwickelte Hypothesen zu überprüfen. Im zweiten Fall wird der Forschungsgegenstand ganzheitlich wahrgenommen, beschrieben und interpretiert. Die qualitative Methode wird häufig eingesetzt, um Hypothesen zu entwickeln. Diese beiden Ausrichtungen werden häufig als Gegensätze gesehen, jedoch wäre es besser sie als einander ergänzend und miteinander kombinierbar zu verstehen. Die Stichprobe ist bei qualitativen Studien eher klein, einer Kategorie zuzuordnen und heterogen, damit möglichst alle Sichtweisen abgebildet werden können. Bei einer quantitativen Studie hingegen ist die Stichprobe möglichst groß und zufällig zusammengesetzt, damit sie dem Anspruch genügt statistisch repräsentativ zu sein. Beim Forschungsdesign (Auswahl der Testperson, des Ortes und der Datenerhebungsmethode) liegt bei qualitativen Studien der Fokus darauf, wie man Daten gewinnt. Dabei wird allgemein zwischen interaktiven und nicht-interaktiven Designs unterschieden. Bei quantitativen Studien hingegen steht im Mittelpunkt, wie hoch die Kontrolle der Versuchsbedingungen ist. Dabei wird allgemein

zwischen experimentellen und nicht-experimentellen Designs unterschieden (vgl. ebd., 106ff).

Häufig werden dieselben Datenerhebungsmethoden verwendet. Beispielsweise setzt man sowohl beim quantitativen als auch beim qualitativen Forschungszugang Befragung und Beobachtungen ein. Die jeweilige Fragestellung bestimmt, ob der eine oder der andere Zugang bzw. einer Kombination der beiden gewählt wird (vgl. ebd., 107). Die Befragung stellt, allgemein gesagt, eine Kommunikation zwischen mindestens zwei Personen dar. Diese Kommunikation findet in einer bestimmten Situation zwischen Individuen mit persönlichen Erwartungen, Erfahrungen und Einstellungen statt und bleibt durch Fragen und Antworten aufrecht erhalten (vgl. Atteslander 2006, 101). Es gibt verschiedene Formen der Befragung, die je nach Autor unterschiedlich benannt und kategorisiert werden. Die von Atteslander (2006, 122ff) gewählte Einteilung umfasst zwei Dimensionen: die Kommunikationsform und Kommunikationsart. Zum einen kann zwischen mündlicher und schriftlicher und zum anderen zwischen wenig strukturierter, teilstrukturierter und stark strukturierter Befragung unterschieden werden. Wenn es darum geht quantitative Merkmale zu erfassen, handelt es sich um stark strukturierte, vorwiegend schriftliche Erhebungsmethoden bei denen wenig Flexibilität im Bezug auf Impulse des Befragten vorhanden ist. Dazu zählen Einzel-, Gruppeninterviews, Panelbefragungen, standardisierte Fragebögen. Bei der Erfassung qualitativer Merkmale hingegen sind die Verfahren wenig strukturiert, eher mündlicher Art und die Anregungen bzw. Interessen der Befragten werden wahrgenommen, integriert und beeinflussen den Ablauf einer Befragung. Bei qualitativen Studien eingesetzte Verfahren sind informelle Gespräche, Experteninterviews und Gruppendiskussionen. Zu der Kategorie der teilstrukturierten Befragung gehören Leitfadengespräche, Intensivinterviews, Gruppen- und Expertenbefragungen. Dabei handelt es sich um Erhebungsmethoden, die sowohl bei quantitativen als auch bei qualitativen Untersuchungen eingesetzt werden. Je nach gewählter Zugangsweise wird die Methode entsprechend modifiziert, eingesetzt und ausgewertet.

Das Experteninterview unterscheidet sich von anderen qualitativen Interviewformen, wie beispielsweise dem narrativen, fokussierten, problemzentrierten und biographischen Interview durch die Art der Gesprächsführung und die Auswertung des Datenmaterials. Aus methodologischer Sicht ist ein Experte eine Person, die über ein bestimmtes Wissen aus der Praxis in dem Bereich verfügt, der im Interesse des Forschers liegt. Dieses Wissen ist zwar nicht nur dem jeweiligen Experten zugänglich,

aber es verfügen auch nicht alle Menschen darüber. Der Forscher entscheidet aufgrund seines Interesses und mithilfe bereits getroffener Zuschreibungen, wer Experte in diesem Bereich ist (vgl. Meuser/Nagel 2010, 459ff). Gläser und Laudel (2010, 12f) definieren Experten im Bezug auf Experteninterviews anhand von zwei Merkmalen. Zum einen seien Experten so etwas wie „Zeugen“ von sozialen Prozessen, die das Interesse des Forschers darstellen. Ein Experte werde als Vermittler zwischen Forscher und dem eigentlichen Untersuchungsgegenstand genutzt, um die erforderlichen Daten zu erheben. Nicht der Experte selbst stehe im Vordergrund, sondern seine durch emotionale und kognitive Wahrnehmung geprägte Darstellung solcher Prozesse. Zum anderen seien die Experten keineswegs nur involviert in soziale Kontexte, sondern hätten in diesen eine besondere Stellung. Basierend auf dieser Definition verstehen sie unter Experteninterviews *„Untersuchungen, in denen soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen“* (Gläser/Laudel 2010, 13).

Bei der Durchführung des Interviews eignet es sich einen Leitfaden zu entwickeln. Voraussetzung dafür ist, dass der Forscher über Vorwissen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes verfügt. Durch bereits ermittelte empirische oder theoretische Kenntnisse wird es erst möglich Fragen für den Leitfaden zu entwickeln. Es ist wichtig, dass bei Experteninterviews die Fragen offen gehalten werden, damit die Befragten individuell antworten und ihre Erfahrungen anhand von Beispielen detailliert preisgeben können. Bei der Durchführung ist darauf zu achten, dass der entwickelte Leitfaden keineswegs kleinschrittig und der Reihenfolge nach abgearbeitet, sondern eher als eine Art Gedankenstütze verwendet wird. Er deckt lediglich die Themen ab, die im Interview angesprochen werden sollen. Durch einen flexiblen Umgang mit diesem und das Aufgreifen von unerwarteten Themen, die der Experte anspricht, wird es möglich Wissen umfassend zu ermitteln. Zudem wird durch einen solchen Leitfaden, sowie gemeinsame institutionelle Rahmenbedingungen seitens der Experten die Auswertung verschiedener Interviews erleichtert. Ohne eine solche Vorstrukturierung des Interviews seitens des Forschers, könnte es sein, dass er von dem jeweiligen Experten als nicht kompetent genug wahrgenommen wird, wodurch dieser eventuell Aspekte seines Wissens für sich behält. (vgl. Meuser/ Nagel 2010, 464ff).

Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um ein multilaterales Gespräch einer Gruppe von Probanden über ein bestimmtes Thema, die sich in einer künstlichen bzw. für sie relativ ungewöhnlichen Situation befinden und von einem Moderator angeleitet werden (vgl. Lamnek 2005a, 26f). Dabei muss dem Diskussionsleiter be-

wusst sein, dass der Verlauf des Gespräches zu einem Großteil von dem Grundreiz abhängt, den er einsetzt um die Diskussion zu eröffnen. Dafür eignet sich eine provokative bzw. kritische Hypothese oder eine offen gestellte Frage. Während der Diskussion muss der Moderator darauf achten, dass es zu keinem Dialog zwischen ihm und einem Gesprächsteilnehmer kommt, sondern, dass die Probanden miteinander diskutieren und er nur lenkend eingreift, falls die Gruppe sich vom gewählten Thema entfernt (vgl. Lamnek 2005b, 414f). Bei der Gruppendiskussion wird die Interaktion der Probanden bewusst genutzt und die geäußerten Meinungen werden jeweils vor dem situativen und kontextuellen Hintergrund wahrgenommen und interpretiert (vgl. Lamnek 2005a, 33). Es kann zwischen ermittelnder und vermittelnder Gruppendiskussion unterschieden werden. Erstere werden eingesetzt um Meinungen, Einstellungen oder Sachverhalte inhaltlich zu erfassen. Dabei gibt es wiederum zwei Varianten. Entweder stehen lediglich die Äußerungen der Probanden im Zentrum des Interesses, wodurch gruppenspezifische Prozesse so gering wie möglich gehalten bzw. ignoriert werden oder gerade diese Prozesse rücken in den Fokus, da sie die jeweiligen Äußerungen beeinflussen. Bei der vermittelnden Gruppendiskussion hingegen geht es darum, mithilfe von bewusst eingesetzten Methoden, Meinungen, Sichtweisen oder die Wahrnehmung der Probanden zu verändern. Der Forschungsprozess verläuft bei der ermittelnden Gruppendiskussion linear und bei der vermittelnden eher zyklisch ab (vgl. ebd., 30f). Wenn eine Studie nicht auf Exploration, sondern darauf abzielt, spezifische Daten zur Beantwortung einer formulierten Fragestellung zu erfassen, ist es von Vorteil einen Leitfaden zu erstellen (vgl. ebd., 93). In diesem werden verschiedene Aspekte, die in der Gruppendiskussion unbedingt angesprochen werden sollen, kurz zusammengefasst. Es ist wichtig, dass man sich auf wenige Aspekte beschränkt, damit eine umfassende Diskussion der jeweiligen Themen möglich ist. Ausschlaggebend dafür, ob ein Leitfaden mehr oder weniger strukturiert wird, ist das Ermessen des Forschers bezüglich der jeweiligen Fragestellung. In jedem Fall – ob stark oder wenig strukturierter Leitfaden – besteht bei der Durchführung der Gruppendiskussion eine hohe Situationsflexibilität im Umgang damit. Ohne einen solchen Leitfaden besteht die Gefahr, dass die Probanden im Gespräch abschweifen und viele gesammelte Informationen im Bezug auf die Fragestellung unbrauchbar sind (vgl. ebd., 96f).

Im Anschluss an die Erhebung können die Informationen mithilfe der Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Allgemein kann die Inhaltsanalyse als eine Methode beschrie-

ben werden, „*die sprachliche Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch identifiziert und beschreibt, um daraus Schlussfolgerungen auf nicht-sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftlichen Aggregaten zu ziehen*“ (Holm/Hübner/Mayntz 1972, 151). Ziel ist es also das Verhalten, Handeln oder emotionale sowie kognitive Befinden einzelner Personen oder Personengruppen zu interpretieren, wobei sowohl explizite als auch implizite Inhalte der Kommunikation im Fokus der Auswertung stehen können. Es eignet sich, das Material in jedem Fall schriftlich festzuhalten, um die Erfassung der Inhalte zu erleichtern. Je nach Fragestellung bzw. Gegenstand der Untersuchung wendet ein Forscher die quantitative oder qualitative Inhaltsanalyse an (vgl. Lamnek 2005b, 483ff).

Die Techniken, die bei der qualitativen Inhaltsanalyse verwendet werden, lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen. Zum einen gibt es Techniken zur Kodierung und Kategorisierung und zum anderen sequentielle Analysen. Zur erstgenannten gehören das theoretische Kodieren, das thematische Kodieren, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) und die Globalauswertung. Unter dem anderen Verfahren lassen sich die Konversationsanalyse, die Diskursanalyse, die narrative Analyse und die objektive Hermeneutik subsumieren (vgl. Flick 1995; zit. nach Lamnek 2005b, 513f).

Die qualitative Inhaltsanalyse will die ganze Komplexität des Forschungsgegenstandes erfassen und nicht nur einzelne, isolierte Aspekte analysieren, deshalb ist stets der gesamte Kommunikationszusammenhang von Bedeutung. Außerdem wird großen Wert darauf gelegt, dass theoretisches Wissen über einen Forschungsgegenstand in die Analyse mit einfließt. Sie orientiert sich an Regeln, die festlegen, wie die Analyse des Materials ablaufen soll. Dazu werden vor der Analyse einzelne Schritte beschrieben, Bedingungen und eine Reihenfolge für die Auswertung festgelegt. Die Regeln unterscheiden sich je nach Fragestellung. Besonders wichtig bei diesem Verfahren ist die Konstruktion und Begründung von Kategorien (vgl. Mayring 2008, 42ff). Die qualitative Inhaltsanalyse wird vor allem zum Zweck der Hypothesenfindung und darauf aufbauend der Theoriebildung, der Klassifizierung von bereits erhobenem Material oder der Theorie- und Hypothesenprüfung eingesetzt (vgl. ebd., 20ff).

Es werden verschiedene Grundformen des Interpretierens eingesetzt, die sich grob in Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung einteilen lassen. Sie unterscheiden sich jeweils in ihrer Zielsetzung. Bei der Zusammenfassung geht es darum, vom konkreten Material ein Stück weit zu abstrahieren, um die zentralen Inhalte herauszuarbeiten. Dabei muss jedoch der gesamte Kommunikationszusammenhang

erhalten bleiben. Die Explikation greift einzelne Textteile heraus, beleuchtet diese genauer, sowie von mehreren Seiten und beschafft sich gegebenenfalls weitere Informationen, um das Verständnis dieser Textstelle zu erhöhen. Bei der Strukturierung geht es darum, bestimmte Merkmale aus dem Datenmaterial zu extrahieren. Dies geschieht mithilfe von vorher festgelegten Kriterien, die eine Einschätzung ermöglichen. Natürlich können bei einer Analyse auch alle drei Formen eingesetzt werden. (vgl. ebd. 57f).

Im Rahmen dieser Arbeit entschied ich mich für die qualitative Vorgehensweise, da es mir nicht um Zahlen und Fakten, sondern um das Ermitteln von Meinungen und deren ganzheitlicher Interpretation geht. Um herauszufinden, wie das Life Space Interview in der heutigen Zeit im Schulalltag eingesetzt und wie die Effizienz dieser Methode von den Lehrer eingeschätzt wird, erschien es mir notwendig und sinnvoll sowohl diejenigen Lehrer zu befragen, die aktiv mit dem Life Space Interview arbeiten als auch diejenigen, die Schüler in ihrer Klasse haben, die diese Methode nutzen. In einem nächsten Schritt entschied ich mich dafür das notwendige Datenmaterial mittels einer mündlichen Befragung zu erheben. Für die Befragung der Lehrer, die das Life Space Interview durchführen und deshalb am besten wissen, wie diese Methode an der Schule eingesetzt wird und wie ein solches Gespräch im Detail abläuft, wählte ich das, auf einen Leitfaden gestützte, Experteninterview. Der Vorteil einer theoriegeleiteten Erarbeitung eines Leitfadens liegt darin, dass während der Durchführung des Interviews gewährleistet werden kann, dass weniger wichtige Themen weggelassen und besonders wichtige Aspekte hervorgehoben und keinesfalls vergessen werden. Außerdem kann man die Ergebnisse dadurch besser miteinander vergleichen. Für die Befragung der Lehrer, die an einer Schule unterrichten, an der das Life Space Interview eingesetzt wird, hielt ich die ermittelnde Gruppendiskussion für angemessen, weil sich, durch die Interaktion der Beteiligten und die Vertretung eines bestimmten Standpunktes, die jeweilige Meinung am besten herauskristallisiert. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Experteninterviews werden die Leitfragen für die Gruppendiskussion entwickelt. Dafür wird das, bis dahin, erhobene Datenmaterial qualitativ ausgewertet und es werden Kategorien konstruiert, die den Leitfragen zugrunde gelegt werden. Die Auswertung des gesamten erhobenen Datenmaterials kann ebenfalls der qualitativen Inhaltsanalyse zugeordnet werden. An dieser Stelle geht es jedoch nicht um die Bildung von Kategorien, da diese sowohl für die Einzelinterviews, als auch für die Gruppendiskussion im Voraus festgelegt werden müssen.

Vielmehr steht die Theorieprüfung im Vordergrund. Es geht darum, das theoretische Wissen über die Wirkung des Life Space Interviews mithilfe von Praxiserfahrungen zu überprüfen und differenziert darzustellen. Die ausgewählte Grundform der Interpretation ist in diesem Fall die Zusammenfassung.

4.2. Durchführung der Erhebung

Die Namen der Personen, die an der Befragung teilnahmen und die Schule, an der diese arbeiten, wurden anonymisiert.

4.2.1. Festgelegte Stichprobe

Das Life Space Interview wird im Großraum Stuttgart offiziell nur an einer Schule für Erziehungshilfe eingesetzt. Deshalb besteht die Grundgesamtheit für die Untersuchung aus den 40 Lehrpersonen, die an dieser Schule tätig sind. Davon praktizieren sechs aktiv das Life Space Interview (s. Anhang 1.).

Die Stichprobe der Experteninterviews umfasst drei Lehrer. Frau M., Herr L. und Herr B. führen diese Form des Gesprächs an der Schule mit Schülern durch. Herr B. ist zum einen Schulleiter an der Schule und zum anderen Dozent an der Fakultät für Sonderpädagogik. Das Seminar, in dem ich eine Einführung in das Life Space Interview bekam, wurde von ihm geleitet. Fünf Lehrer, mit deren Schüler diese Interventionstechnik durchgeführt wird, nehmen an der Gruppendiskussion teil. Frau H., Herr D., Herr T., Frau S. und Frau K. haben Erfahrung im Umgang mit Schülern, die mithilfe dieser Interventionstechnik ihre Symptome überwinden und ihr Verhalten langfristig ändern sollen bzw. können.

4.2.2. Schulische Rahmenbedingungen

Sowohl die Lehrer, die mittels des Experteninterviews befragt werden, als auch die, die an der Gruppendiskussion teilnehmen, arbeiten an derselben Schule. Deshalb werden an dieser Stelle kurz die Rahmenbedingungen, die Einfluss auf den Einsatz des Life Space Interviews haben, dargestellt.

Die Schule arbeitet mit einer Kombination aus Trainingsraum und Life Space Interview. Die Schüler gehen bei Konflikten in den Trainingsraum und führen dort mit dem Trainingsraumlehrer ein Gespräch. Deshalb kommt es in den Einzelinterviews und in der Gruppendiskussion vor, dass vom Trainingsraum gesprochen wird. In dieser Arbeit wird jedoch inhaltlich nur die Form des Gespräches genauer betrachtet.

Das Life Space Interview wird an der Schule ca. seit 10 Jahren eingesetzt. Jeden Tag ist ein anderer Lehrer im Trainingsraum, wobei insgesamt die Fluktuation gering ist. Finanziert wird das Ganze über die Deputatsstunden der jeweiligen Lehrer.

Der Trainingsraum hat jeden Vormittag von 9.50 Uhr bis 12.20 Uhr geöffnet. Der Grund dafür ist, dass in den ersten beiden Schulstunden kein Bedarf vorhanden ist. Ab der dritten Schulstunde und vor allem in den Pausen kommt es an der Schule gehäuft zu Konflikten und der Trainingsraum wird benötigt.

In der Regel sitzt der jeweilige Lehrer im Trainingsraum und wartet darauf, dass Schüler kommen. Es gibt einen geregelten Ablauf, wie ein Schüler in den Trainingsraum kommt. Entweder er bittet darum, dorthin zu gehen (selten) oder er wird von einem Lehrer geschickt, weil dieser im Moment keine Zeit hat, ein vorhandenes Problem, das unbedingt geklärt werden muss, zu besprechen. Sobald ein Schüler geschickt wird, muss er in den Trainingsraum gehen. Weigert er sich, werden die Eltern informiert und der Schüler darf solange nicht in die Schule kommen, bis er, seine Eltern und der Klassenlehrer an der Schule ein Gespräch geführt haben. Schüler ab der fünften Klasse werden sofort nach Hause geschickt, wenn sie sich verweigern. Die Eltern werden auch informiert, wenn ihr Kind häufiger in den Trainingsraum muss. Wenn ein Lehrer einen Schüler in den Trainingsraum schickt, ruft er dort vorher an und gibt Bescheid. Bei Bedarf kann aber auch einmal jemand abgeholt oder zurück begleitet werden.

Falls der Trainingsraum besetzt ist und ein weiterer Schüler kommt, gibt es zwei Möglichkeiten. Der Nachkommende kann hinzugezogen werden und der Schüler, der bereits im Trainingsraum ist, „zieht sich zurück“ (z.B. malen). Der Grund dafür ist, dass es manchmal hilfreich sein kann, wenn ein Schüler beim Gespräch eines anderen zuhört. Die andere Möglichkeit ist, dass der Nachkommende auf das Sofa im „Wartezimmer“ vor dem Trainingsraum setzt.

Schüler, die erst allein zur Ruhe kommen müssen, könne sich an eine Tischgruppe setzten. Die Beratungsgespräche finden an einem anderen Tisch statt. Außerdem befindet sich noch ein kleiner Schrank (Papier, Stifte, Spiele, Playmobile Figuren, Handpuppen) in dem Raum (s. Anhang 1.).

4.2.3. Entwicklung des Interviewleitfadens

Ausgehend von dem Untersuchungsinteresse, zu ermitteln auf welche Art und Weise das Life Space Interview an der Schule eingesetzt wird und wie groß die Wirksamkeit

dieser Methode ist, ergibt sich die folgende Struktur des Leitfadens: Im Mittelpunkt stehen sowohl Fragen zur Theorie und Praxis der Methode, als auch zu deren Bewertung. Diese werden durch Fragen zum Schülerbild und Konfliktverständnis abgerundet.

Die ersten Fragen beziehen sich auf die allgemeinen Sozialdaten der Befragten. Dadurch soll vor allem der Einstieg in das Interview erleichtert werden. Anschließend wird das Thema Schülerbild angesprochen, da die Art und Weise der Definition der Schüler in engem Zusammenhang mit der Grundhaltung zu Konflikten und der Auswahl bestimmter Interventionstechniken steht. Danach werden mögliche Auslöser bzw. Ursachen von Konflikten und die subjektive Bedeutung bzw. Einstellung dazu ermittelt. Diese Daten werden erhoben, da sie Auswirkungen darauf haben, wie und mit welchem Ziel das Life Space Interview eingesetzt wird und ob die Haltungen und Einstellungen dieser Methode vielleicht widersprechen. Es schließen sich einige Fragen zum theoretischen Hintergrund und zum Ablauf des Life Space Interviews an. Dadurch kann ermittelt werden, welche Aspekte des, von Redl entwickelten, Verfahrens genutzt und eingesetzt werden und ob bei den Lehrern Kenntnisse über den entsprechenden Erklärungsansatz und die Einbettung in die Milieutherapie vorhanden sind. Im letzten Teil des Interviewleitfadens geht es darum, die Methode zu reflektieren. Dadurch soll heraus gearbeitet werden, welche Meinung die Befragten zur Effektivität und zu Chancen und Grenzen des Life Space Interviews haben. Außerdem kann durch Fragen über die mögliche Sicht anderer festgestellt werden, wie die Befragten ihre Arbeit und deren Stellenwert im schulischen Alltag wahrnehmen (s. Anhang 2.).

4.2.4. Durchführung der Einzelinterviews

Das Experteninterview mit Frau M. und Herrn L. wurde am gleichen Tag an der Schule durchgeführt. Die Befragung von Frau M. fand im Lehrerzimmer statt und die von Herrn L. in dessen Büro. Das Interview mit Herrn B. wurde eine Woche später in seinem Büro an der Fakultät für Sonderpädagogik durchgeführt.

Die Experteninterviews wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Dadurch kann der Interviewer sich zum einen voll und ganz auf die Befragung und den Interviewpartner konzentrieren und zum anderen kann das Datenmaterial besser analysiert werden, wenn es unverfälscht und schriftlich fixiert vorliegt (vgl. Dresing/Kuckartz/Rädiker u.a. 2007,25f).

Die Transkription erfolgte in Anlehnung an die von Dresing, Kuckartz, Rädiker u.a. (2007,27f) empfohlenen Transkriptionsregeln. Die Kennzeichnung der Interviewerin erfolgte durch ein „I“ und die der Befragten durch ein „B“. Die Sprache und Interpunktion der Interviewteilnehmer wurden leicht an das Schriftdeutsch angepasst und dialektale Äußerungen blieben unberücksichtigt. Außerdem wurden besonders deutliche Pausen mit (...) gekennzeichnet und besonders betonte Begriffe unterstrichen. Lautäußerungen, die für den Inhalt des Gesagten unwichtig sind, wurden nicht transkribiert. Einwürfe inhaltlicher Art des Befragten oder der Interviewerin wurden in Klammer gesetzt, sowie Gestik und Mimik. Diese Regeln wurden noch durch zwei ergänzt, die Dresing und Pehl (2012, 26f) vorschlagen. Sätze, die nicht vollendet, sondern abgebrochen wurden, sind mit /, unverständliche Wörter oder Passagen mit (unv.) und Satzteile, die nicht klar und eindeutig verstanden werden, sind mit (?) gekennzeichnet (s. Anhang 4.).

4.2.5. Entwicklung von Leitfragen für die Gruppendiskussion

Die drei Experteninterviews stellten die Grundlage dar, auf der die Leitfragen für die Gruppendiskussion entwickelt wurden. Die Auswertung dieser Interviews zielte darauf ab, einzelne Kategorien herauszuarbeiten, die für die Gruppendiskussion relevant sind. Mir erschienen folgende drei Kategorien im Bezug auf die Leitfrage als sinnvoll: Einsatz, Effektivität und Notwendigkeit des Life Space Interviews.

Bei der Erstellung dieser Leitfragen orientierte ich mich an Lamnek (2005, 96ff). Aufgrund des bereits erarbeiteten Theoriewissens und des, durch die Experteninterviews, gesammelten Datenmaterials, entschied ich mich für einen Diskussionsleitfaden, der bereits konkret formulierte Fragen enthält und die Reihenfolge dieser bereits festlegt. Da dieser Leitfaden qualitativ eingesetzt wurde, ergibt es sich von selbst, dass seine Handhabung im Interview durchaus flexibel gewesen wäre.

Der Einstieg erfolgt über eine „Eisbrecherfrage“, bei der lediglich Fakten angesprochen werden. Die Lehrer stellen sich kurz vor und geben Auskunft darüber, wie lange sie bereits an der Schule arbeiten. Die Einleitungsfrage bezieht sich auf den Umgang mit Konflikten und dient der Hinführung zum eigentlichen Thema. Die Schlüsselfragen bilden das Herzstück des Diskussionsleitfadens und sind für die spätere Analyse besonders wichtig. Es soll eine Diskussion darüber entstehen, warum Schüler in den Trainingsraum geschickt werden, wie die Wirksamkeit eingeschätzt und wo Chancen und Grenzen des Life Space Interviews gesehen werden. Abschließend wird noch

eine Zusammenfassungsverfrage gestellt, um möglichen Fehlinterpretationen bei der Analyse vorzubeugen. Die Frage bezieht sich auf die Vorstellung, wie es an der Schule ohne Trainingsraum wäre. Dieselbe Frage wurde in den Experteninterviews gestellt. Auf diese Weise können die beiden Perspektiven gut miteinander verglichen werden (vgl. Lamnek 2005, 98f) (s. Anhang 3.).

4.2.6. Durchführung der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion fand in einem Konferenzzimmer an der Schule statt. Die Dauer war auf maximal eine Stunde begrenzt, da die Lehrkräfte im Anschluss eine Gesamtlehrerkonferenz hatten. Zu Beginn waren Frau H., Herr D., Herr T. und Frau S. anwesend. Sie saßen am oberen Ende des Gruppentisches. Frau H. und Herr D. saßen oben und Herr T. und Frau S. links daneben. Ich, die Leiterin des Interviews hatte einen Platz rechts unten an dem Gruppentisch eingenommen. Dadurch war es für die Teilnehmer einfacher untereinander in eine Diskussion zu kommen und nicht nur mit mir zu sprechen. Nach ca. 23 Minuten betrat Frau K. den Raum. Sie setzte sich an das obere rechte Eck des Tisches neben Frau H. Die Befragten saßen nun in einer Art Halbkreis. Frau K. fand sich sofort und ohne Schwierigkeiten in die Diskussion ein.

Die Gruppendiskussion wurde mit einem Videogerät aufgezeichnet und anschließend ebenfalls wörtlich transkribiert. Der Vorteil des Videos besteht darin, dass Gestik und Mimik nicht nebenher notiert werden müssen und dass die Zuordnung der Stimmen bei der Transkription leichter ist. Die Transkription erfolgt nach denselben Regeln wie bei den Einzelinterviews (s. Kapitel 4.2.4.). Die Befragten „B“ werden in der Transkription durchnummeriert, sodass Frau H. als B1, Herr D. als B2, Herr T. als B3, Frau S. als B4 und Frau K. als B5 bezeichnet wird (s. Anhang 5.).

4.3. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Experteninterviews bezüglich Schülerbild und Konfliktverständnis, sowie theoretischem Wissen und praktischer Erfahrungen zusammenfassend und auf dem Hintergrund der bereits dargelegten Theorie erörtert. Dabei wird die Sicht der Lehrer beschrieben, die das Life Space Interview selbst durchführen. Im Anschluss wird die Perspektive, der Lehrer, die ihre Schüler in den Trainingsraum schicken, hinzugezogen und die jeweiligen Meinungen und Überzeugungen über die Effektivität der Methode werden miteinander verglichen. Diese

Reihenfolge liegt darin begründet, dass die Gruppendiskussion auf den Ergebnissen der Experteninterviews basiert und deshalb auch bei der Auswertung beibehalten wird.

4.3.1. Zusammenfassung der Ergebnisse der Experteninterviews

Schülerbild und Konfliktverständnis

Die Frage zum Schülerbild wird von den drei Lehrkräften sehr unterschiedlich beantwortet. Frau M. (25) beschreibt die Schüler in zwei Worten: „zunehmend schwieriger“. Herr L. betont, dass die Schüler an einer Schule für Erziehungshilfe nicht frei und unbeschwert lernen können. Der Grund dafür sind verschiedene Problemen, die in ihrer Lebenswelt liegen, die sie so stark belasten, dass lernen gar nicht möglich ist. Diese Probleme können z.B. in der Familie liegen oder es kann sein, dass ein Schüler ein traumatisches Erlebnis noch nicht aufgearbeitet hat. Aufgrund dieser verschiedenen Probleme zeigen die Kinder in der Institution Schule ein auffälliges Verhalten. Es fällt ihnen schwer sich an Regeln zu halten und genau an dieser Schnittstelle „brechen dann diese (...) erlebten oder nicht verarbeiteten Situationen einfach aus und werden offenbar“ (55-56).

Herr B. (29-49) definiert die Schüler folgendermaßen:

„Das ist schwierig. Ohje. Das ist deshalb schwierig, weil die Schüler natürlich sehr unterschiedlich sind. Ich glaube, was sie alle auszeichnet, wenn man sie über einen Kamm scheren müsste, ist, dass sie alle an der allgemeinen Schule gescheitert sind. Also, diese Erfahrung, es ging nicht mehr weiter im allgemeinen Schulsystem, die haben alle. Die Hintergründe, weshalb es nicht mehr weiterging, die sind sehr, sehr unterschiedlich. Da gibt es Schüler, die, naja, sich auf Schule nicht einlassen konnten, weil sie einfach ganz andere Themen haben. Was weiß ich, Probleme in der Familie, kommt immer wieder vor, getrennt lebende Eltern. Und dann spielt einfach das Thema, wie ist meine Beziehung zu Papa, wie zu Mama eine so große Rolle, dass sie sich nicht auf Schule einlassen können oder wollen. Andere, die haben vielleicht die Erfahrung gemacht, dass Schule manchmal auch ganz schön gemein sein kann, dass Lehrer manchmal ganz schön gemein sein können, wenn sie sich beschwerten über irgendetwas, was ihnen nicht passt und dann eben abgekanzelt werden, nicht richtig wahrgenommen werden, zurückgewiesen werden und haben daraufhin mit Schwierigkeiten reagiert. Das ist sehr, sehr unterschiedlich. Andere sind über ihre Freizeitbeschäftigung in Süchte hinein geraten, so die Nächte lang am PC sitzen und dann eben an der allgemeinen Schule einschlafen, gar nicht kommen, weg bleiben. Ja, so sind sie sehr unterschiedlich. Es gibt ganz ruhige, die man eher nochmal anschubsen muss jeden Tag und aufwecken muss und andere sind halt bei der kleinsten Kleinig-

keit auf 180. Da ist eine ganz kleine Frustrationstoleranz nur da. Von links bis rechts, ganz großes Spektrum.“

Das Schülerbild, welches Frau M. skizziert hat, ist sehr verkürzt und einseitig. Sie beschreibt lediglich, wie sie das Verhalten subjektiv wahrnimmt. Die Reduktion des Verhaltens auf ein, den gesellschaftlichen Normen, nicht angepasstes, führt zu einem eher negativen Schülerbild, dass viele Aspekte ausschließt.

Im Gegensatz dazu sind die Ausführungen von Herrn L. und Herrn B. weitaus komplexer. Zum einen beschreiben sie das Phänomen und die Komplexität der Ursachen, wie es Myschker (2009) in seiner Definition vorsieht. Beide betonen jedoch zusätzlich, wie Bittner/Ertle/Schmid (1974), dass belastende Situationen, in denen sich die Schüler befinden, große Auswirkungen auf ihr Verhalten haben. Herr B. nennt als Gemeinsamkeit aller Schüler das Scheitern an der Regelschule. Dieser Aspekt entspricht zu einem Teil der Definition der Empfehlungen der KMK (2000) (s. Kapitel 2.1.).

Wenn man die Schülerbeschreibung von Frau M. betrachtet, ist es nicht verwunderlich, dass sie auch einen Konflikt eher als Störfaktor sieht. Durch das folgende Beispiel (73-78) macht sie ihren Standpunkt deutlich:

„Ja, gut, wenn sich zwei schlagen im Unterricht, dann ist natürlich kein Unterricht möglich. Das geht dann von den anderen Schülern auch ab und ich finde jeder hat irgendwie auch das Recht darauf, ungestört Unterricht zu bekommen und auch der Lehrer ungestört zu unterrichten. Und, wenn sich da zwei schlagen, dann ist einfach kein Unterricht möglich. Deswegen würde ich es schon mehr als Störfaktor bezeichnen.“

Diese Position stellt den Unterricht in den Vordergrund. Dabei geht es in erster Linie um das vermitteln von Bildungsinhalten und weniger um individuelle Bedürfnisse. Der Konflikt wird als Belastung sowohl für den Lehrer, als auch für die Mitschüler gesehen. Die Meinung, dass ein Konflikt ein Störfaktor ist, lässt darauf schließen, dass dieser schnellst möglich beseitigt werden muss, um wieder unterrichten zu können (s. Kapitel 3.2. z.B. Giesecke 1995). Eine solche Position spricht eher gegen den Einsatz des Life Space Interviews, in seiner ursprünglichen Form, da es bei dieser Methode darum geht, sich auf das Kind einzulassen, den Entwicklungsstand des Ichs zu berücksichtigen und eine Möglichkeit zu finden, das Ich angemessen zu unterstützen. Es kann also keinesfalls von einer schnellen Beseitigung des Symptoms ausgegangen werden (s. Kapitel 3.3.3.).

Herr L. und Herr B. sind sich einig, dass ein Konflikt nicht entweder als Chance oder als Störfaktor gesehen werden sollte, sondern dass es sich um ein sowohl als auch handelt. Herr B. beschreibt dies folgendermaßen (102-113):

„Konflikte stören natürlich Abläufe, wenn ich unterrichten will. Da kommt einer rein, hoch erregt, knallt die Tür, schmeißt die Stühle. Das stört natürlich den Unterrichtsablauf. Das stört andere Schüler, das nervt. So. Auf der anderen Seite signalisiert natürlich ein Schüler durch dieses Störverhalten schon auch: „Hey, ich habe da ein Problem. Ich kann es vielleicht noch nicht benennen, aber ich habe da ein Problem.“ Und wenn wir uns dann Zeit nehmen eine Lösung dafür zu suchen, kann man natürlich auch einen Schritt weiterkommen in der Entwicklung. Also es ist beides. Wenn man sich Zeit nimmt mit dem Schüler konstruktive Lösungen zu erarbeiten. Also, nicht zu sagen: „Du hast ein Problem. Da nimm es mal mit und verhalte dich wieder ruhig.“ So wird es, glaube ich, nicht funktionieren. Zur Chance wird es dann, wenn das Problem zur Bearbeitung kommt.“

Es wird deutlich, dass ein Konflikt zwar negative Aspekte enthält, aber keineswegs auf diese reduziert werden darf. Das Entscheidende ist, dass man die Chance, die sich in einem Konflikt bietet, ergreifen muss. Weiterentwicklung bzw. Veränderung kann nur stattfinden, wenn ein Konflikt angemessen bearbeitet und ein Kind dabei von einem kompetenten Erwachsenen unterstützt wird (s. Kapitel 3.2. z.B. Glöckel 2000). Genau an dieser Stelle kann das Life Space Interview als besondere Form des Gespräches eingesetzt werden. Eine solche Grundhaltung, die Offenheit und Annahme gegenüber einem Konflikt ausdrückt, ist sehr förderlich für den Einsatz des Life Space Interviews. Außerdem hat diese Einstellung auch Auswirkungen auf den Erfolg der Methode.

Life Space Interview: theoretisches Wissen und praktische Umsetzung

Sowohl Frau M. als auch Herr L. berichteten, dass sie mehr oder weniger zufällig zu der Arbeit im Trainingsraum und somit auch mit dem Life Space Interview gekommen sind. Sie nahmen an keiner Fortbildung teil und bekamen keine Einführung. Die beiden fingen einfach an, einen Tag in der Woche im Trainingsraum zu arbeiten und ließen sich durch Interesse und Anregungen durch Kollegen leiten.

Das folgende Zitat von Frau M. (107-109) gibt einen guten Einblick über welches theoretische Wissen sie bezüglich des Konzeptes des „therapeutischen Milieus“ und des, darin eingebetteten, Life Space Interviews verfügt:

„Also, es basiert auf Josef Redl, wie ich jetzt gelesen habe. Gut, das sind diese, ich glaube, sechs Stufen, dieses V. Wie gesagt, ich habe das vor ein paar Wochen zum ersten Mal gelesen. Aber im Prinzip machen wir das schon genauso. Es ist logisch.“

In dem Interview zeigte sich, dass Frau M., nachdem sie wusste, dass ich komme und einige Fragen zum Life Space Interview stelle, einen Artikel über diese Methode des Umgangs mit Konflikten gelesen hatte. Sie wollte nicht unvorbereitet in unser Gespräch gehen. Auch wenn sie sich bei dem Autor etwas unsicher war, so könnte sie die sechs Schritte eines Life Space Interviews gut wiedergeben und ausführlich beschreiben. Die Antwort, die Herr L. auf die Frage, ob er über theoretisches Grundwissen verfüge, fiel ähnlich aus (402-404):

„Nein, außer, dass der Herr B. eben jetzt Sie angekündigt hat, gesagt hat: „Au, das ist nach Fritz Redl und da gibt es diese, was weiß ich, sieben Punkte, Ablaufpunkte oder sechs Schritte.“

Jedoch muss berücksichtigt werden, dass es beim Life Space Interview um weit mehr als um diese sechs Schritte geht. Besonders der Erklärungsansatz für aggressives Verhalten von Redl, die Störung der Ich-Funktionen und der daraus resultierende Therapieansatz, vereinfacht gesagt, die Ich-Unterstützung sind für das Verständnis und den Einsatz dieser Methode wichtig (s. Kapitel 3.3.3.).

Herr B. skizzierte den theoretischen Hintergrund des Life Space Interviews treffend und recht ausführlich:

„Ja. Also, vom theoretischen Hintergrund her muss man ja sagen, der Fritz Redl hat so eine ganz eigene Auffassung, von dem, was Verhaltensschwierigkeiten sind. Er sagt die Kinder, die er so kennengelernt hat, die sind oft dadurch gekennzeichnet, dass ihr Ich, das ja normalerweise so steuert, eine Steuerungsfunktion inne hat, also zwischen den Impulsen, den Emotionen, die hoch kochen „ich bin jetzt frustriert über irgendetwas“ und dem Über-Ich, also den gesellschaftlichen Normen, also „du sollst, du darfst nicht“, vermittelt und es soll schauen, was wird denn in einer Situation erwartet, wie ist die soziale Situation, wer ist da, was erwartet derjenige von mir und dann entscheiden, wie agiere ich jetzt in dieser Situation. Das sind so Steuerungsfunktionen. Und Redl sagt, diese Steuerungsfunktionen sind bei diesen schwierigen Kindern manchmal und nur in Teilen, nicht komplett, aber in Teilen nicht so weit aus gebildet wie es normal ist, wie es sein sollte. So. Das heißt, die Kinder kommen immer wieder in die Situation, dass die Emotionen ungeregelt nach außen schießen. So. Und handelt praktisch ohne nachzudenken, ohne, dass Regulation einsetzt, emotional hoch aufgeladen. Und da knüpft er praktisch an mit diesem Life Space Interview. Dass er im Prinzip sagt, wir müssen diesem

Ich eine Hilfe geben, damit es diese Steuerfunktion wahrnehmen kann.“ (119-135) „Und dann sagt er, diese schwachen Ich-Funktionen des Kindes, die führen oft dazu, dass das Kind es gar nicht aushält, wenn es merkt, ich habe et was falsch gemacht. Das kann das Kind nicht ertragen. Also, Fehlertoleranz ist da sehr gering. Und dann passiert schon im Moment der Wahrnehmung etwas, dass nämlich die Situation, wie sie abläuft, von diesen Kindern ganz anders wahrgenommen, ich könnte auch sagen, ganz anders gedeutet wird, wie von Menschen, die da drum herum stehen und das Gleiche beobachten.“ (140-146)

Es wird deutlich, dass Herr B. über ein umfassendes und fundiertes Wissen über das Life Space Interview verfügt. Während Frau M. und Herr L. im Prinzip keine theoretische Anhaltspunkte nennen können, außer die sechs Schritte der Methode, die sie anwenden. Dies zeigt sich auch anhand der Meinungen zum Thema der Beziehung zwischen Trainingsraumlehrer und dem Kind. Frau M. und Herr L. vertreten den Standpunkt, dass es für das Gespräch förderlich ist, dass sie die Kinder kaum bis gar nicht kennen. Dadurch seien diese offener und die Gesprächssituation ist durch nichts vorbelastet. Dieser Standpunkt widerspricht jedoch dem, in die Milieutherapie eingebetteten, Life Space Interview. Es sollte möglichst von Personen durchgeführt werden, zu denen eine positive bis neutrale Beziehung besteht und die im Alltag der Kinder eine Rolle spielen (s. Kapitel 3.3.3.). Herr B. vertritt diese Position. Er betont, dass es leichter ist, ein bestimmtes Verhaltensmuster und das zugrunde liegende Hauptproblem zu erkennen bzw. zu ermitteln, wenn man die Schüler auch aus anderen Zusammenhängen kennt.

Herr B. und Herr L. weisen darauf hin, dass sie ihre Aufgabe im Trainingsraum als Unterstützung sehen. Dem Schüler soll dabei geholfen werden, sein Verhalten zu reflektieren und dadurch eigene Lösungen für seine aktuellen Lebensprobleme zu finden.

Bei der Zielsetzung sind sich die drei in dem Punkt einig, dass ein längerfristiges Therapieziel angestrebt wird. Des Weiteren betonen sie, dass dieses Ziel weder durch einen einmaligen Besuch des Trainingsraums noch durch den Einsatz des Life Space Interviews allein erreicht werden kann. Der tägliche Umgang der Lehrer mit den Schülern hat ebenfalls seinen Anteil daran. Bei dem Ziel, emotionale erste Hilfe zu leisten, gehen die Meinungen auseinander. Frau M. versteht darunter eher eine Hilfestellung für die Lehrperson (235-240):

„Aber für die Lehrer, die schicken, ist es natürlich erst einmal wichtig, dass das Kind aus dem Raum ist, dass da erst einmal ein Cut ist und die anderen sich

wieder beruhigen. Ich meine, die anderen sind keine Lämmchen, das sind ja auch schwierige Kinder. Und dass da erst einmal wieder Unterricht ist und dass der Konflikt dann erst einmal geklärt ist. Also, die erste Hilfe eigentlich.“

Es wird nochmals deutlich, wie stark der Fokus auf dem Unterrichten und dem Vermitteln von Unterrichtsinhalten geht. Es sollte möglichst dafür gesorgt werden, dass die Unterbrechungen des Unterrichts gering gehalten werden. Das Kind und seine Bedürfnisse stehen nicht im Mittelpunkt, wie es bei der emotionalen ersten Hilfe eigentlich sein sollte (s. Kapitel 3.3.3.).

Herr B. und Herr L. sind sich einig, dass beide Ziele wichtig, notwendig und sogar oft voneinander abhängig sind (s. Kapitel 3.3.3.).

„Das eine geht nicht ohne das andere. Also, wenn ich praktisch diese emotionale erste Hilfe nicht leiste, dann komme ich gar nicht in einen einigermaßen guten, tragfähigen Reflexionsprozess.“ (Herr B. 243-245) „Also, es wäre zu kurz gegriffen, wenn ich sage, es reicht das Kind zu beruhigen. Dann lasse ich es zurück und es hat keine Idee: „Wie mache ich es nächstes Mal besser?“ Dann laufe ich immer wieder durch die gleiche Mühle und/ Aufregung, Beruhigung, Aufregung. So braucht es beides.“ (Herr B. 247-250)

Die praktische Umsetzung des Life Space Interviews sieht im Prinzip bei allen drei Lehrkräften ähnlich bzw. gleich aus. Sie orientieren sich an den sechs Schritten, die im Zuge der Weiterentwicklung des Life Space Interviews, erarbeitet wurden (s. Kapitel 3.3.3.). Außerdem nutzen alle dasselbe Protokoll (s. Anhang 6.) um das, mit dem Schüler gemeinsam, erörterte Problem und die gefundene Lösung zu notieren.

Die zwei folgenden Ausschnitte aus den Interviews sollen einen Einblick geben, wie einzelne Schritte des Life Space Interviews ablaufen können.

„Ich gucke, wie es dem Schüler geht. Wenn ich den Eindruck habe, der Schüler kann gleich über das Problem erzählen/ manchmal kommen sie ja auch und möchten und sprudeln gleich los. Dann lasse ich das zu und wir reden über das Problem. Und manchmal kommt auch ein Schüler und sagt: „Da möchte ich jetzt gar nicht darüber reden.“, dann sage ich: „Okay, ich bin ja noch länger hier. Jetzt gucken wir mal, wie lange du brauchst um runterzukommen. Oder brauchst du etwas zum Runterkommen?“ Dann kann ich auch noch das Angebot machen: „Möchtest du erst einmal malen oder möchtest du erst einmal, was weiß ich, nachdenken?“ (zu Schritt 1, Herr L. 230-237)

„Und dann lass ich mir das einfach mal schildern, warum er jetzt in den Trainingsraum gekommen ist. Er oder sie. Und ich schreibe das dann mit. Das heißt ich lasse das dann erst einmal schnell erzählen und so schnell kann ich ja nicht mitschreiben. Dann sage ich: „So, halt, jetzt noch einmal von vorne.“

Jetzt schreibe ich mal mit.“ Und dann formuliere ich Sätze, weil die meisten das nicht können, weil die auch zum Teil zu klein sind. Und dann schreibe ich erst einmal einen Satz oder sage einen Satz. Und, wenn der sagt: „Ja, ist okay so.“ Dann schreibe ich es so auf. Und meistens sind sie da schon runtergekommen. Und dann lese ich nochmal das Ganze, was ich geschrieben habe vor und frage, ob das so stimmt, war das so richtig oder haben wir was vergessen oder ist was falsch und so.“ (zu Schritt 2, Frau M. 125-133)

„Und dann, die nächste Geschichte ist, „was ist denn nun dein Anteil, nicht Schuld, sondern dein Anteil daran, dass es so gelaufen ist?“ So, jetzt wird praktisch angeguckt, was waren denn die inneren Beweggründe so zu handeln, die Bedürfnisse. So.(...) Und da ist es oft so, dass man merkt, wenn man das gleiche Kind öfters mal im Trainingsraum hat, öfters mal mit diesem Kind spricht, man erkennt da Muster. Das sind oft so ähnliche Geschichten, wes wegen ein Kind schwierig wird, Probleme bekommt. So. Und jetzt sagt der Redl, dann guck nicht nur den Einzelfall an, sondern versuche, dieses Muster zu erkennen. Und dieses Muster, also die zugrunde liegende Ursache mit dem Kind zu bearbeiten.“ (zu Schritt 3, Herr B. 168-176)

Unterschiede gibt es bei den Techniken der Gesprächsführung, die eingesetzt werden. Frau M. führt die Gespräche Im Trainingsraum intuitiv, Herr L. wendet häufig die Mäeutik, die geburtshelfende Gesprächstechnik, nach Wagenschein an und Herr B. nutzt immer wieder Elemente der lösungsorientierten Beratung nach Spiess.

4.3.1. Effektivität des Life Space Interviews

Im Folgenden werden die Meinungen und Ansichten über den Nutzen und die Wirksamkeit des Life Space Interviews dargestellt. Dabei werden sowohl die Standpunkte der Lehrer, die das Life Space Interview im Trainingsraum einsetzen (Trainingsraumlehrer), als auch die Positionen der Lehrer, die Schüler in den Trainingsraum schicken (Klassenlehrer), zusammengefasst und miteinander verglichen. Es fällt auf, dass die Kollegen nicht immer einer Meinung sind. Jedoch ist sowohl bei den Trainingsraumlehrern, als auch bei den Klassenlehrern eine gemeinsame Tendenz bzw. ähnliche Meinungen festzustellen.

Trainingsraumlehrer	Klassenlehrer
emotionale Hilfe und langfristiges Ziel	Grundstufe: eher emotionale erste Hilfe, Lösung für ein konkretes Problem
lösungsorientierte Gespräche	tlw. nur „warme“ Gespräche, keine Lösung erarbeitend
Life Space Interview eignet sich auch für jüngere Schüler	jüngere Schüler: Anpassung des Life Space Interviews an die kognitive Entwicklung
eher kein theoretisches Hintergrundwissen	Annahme: extra Schulung zum Trainingsraumlehrer
Kommunikation reicht aus	Kommunikation reicht nicht aus
häufig: Entlastung in der Situation	häufig: Entlastung in der Situation
Folgen, wenn es keinen Trainingsraum mehr gäbe: viele unbearbeitete Konflikte, höhere Belastung der Lehrer, tlw. Verweigerung der Lehrer, eine bestimmte Klasse zu übernehmen	Folgen, wenn es keinen Trainingsraum mehr gäbe: tlw. etwas höhere Belastung der Lehrer

Tab. 1: Darstellung der Meinungen zur Effektivität des Life Space Interviews

Die Trainingsraumlehrer sind sich einig, dass mit dem Life Space Interview auf jeden Fall ein längerfristiges Ziel verfolgt wird bzw. erreicht werden soll. Zwar ist die emotionale erste Hilfe wichtig und häufig notwendig, um in ein Gespräch zu kommen, jedoch wäre es fatal, den Schüler danach mit seinem Problem allein zu lassen oder lediglich oberflächlich eine Lösung für einen aktuellen Konflikt zu suchen. Die Chance, die das Life Space Interview bietet, ist das Aufdecken bestimmter Verhaltensmuster. Dadurch ist eine Weiterentwicklung bzw. längerfristige Veränderung erst möglich (s. Kapitel 4.3.1.). Die Klassenlehrer erleben die Wirkung des Life Space Interviews jedoch so, dass die Schüler, vor allem der ersten Klassen, im Trainingsraum zur Ruhe kommen, ihre Wut abbauen und vielleicht noch eine Lösung für den aktuellen Konflikt erarbeiten. Anschließend werden sie im Trainingsraum noch bis zur nächsten Unterrichtsstunde beschäftigt.

„Das sind so zwei Ebenen. Einmal die Eskalation selber, die Problematik selber und dann die Ursache. Denn, diese Abhilfe der Eskalation, weil irgendetwas müssen wir machen, wenn zwei sich prügeln, sage ich mal oder es einfach in der (Klassensituation?) so nicht weiter geht für den Schüler oder auch für die Klasse dann. Aber inwiefern es an der Ursache, allein durch den Trainingsraum/ das ist dann ja auch ein Prozess, denke ich mal, so sehe ich das und der Kollege im Trainingsraum kann einen Teilschritt tun, aber der Lehrer muss das wieder aufgreifen, weil die Ursache (unv.) tiefer sitzt und deswegen ist das mit einem Trainingsraumbesuch ja nicht jetzt therapiert.“ (Gruppendiskussion 148-156)

„Diese kurzzeitige Abhilfe, von mir aus auch mit Rückführung, was diese Situation betrifft, auf jeden Fall effektiv.“ (Gruppendiskussion 265-266)

Es wird deutlich, dass die emotionale erste Hilfe als wichtige und effektive Aufgabe des Trainingsraumes gesehen wird. Das Ermitteln von längerfristigen Zielen und das Unterstützen der Kinder, dieses zu erreichen und sich weiterzuentwickeln bzw. ihr Verhalten zu ändern, obliegen der Aufgabe des Klassenlehrers. Dieses Verständnis vom Life Space Interview kann dazu führen, dass sowohl der Klassenlehrer als auch der Trainingsraumlehrer ein langfristiges Ziel (mit dem Schüler) entwickelt. Dadurch kann es leicht dazu kommen, dass ein Schüler überfordert ist. Ein Lehrer mit diesem Verständnis schickt einen Schüler mit anderen Erwartungen und wahrscheinlich auch in anderen Situationen in den Trainingsraum, als ein Lehrer, der die Chance des Life Space Interviews wahrnimmt.

Die Erfahrungen mit dem Life Space Interview der Klassenlehrer, die Schüler der Sekundarstufe unterrichten, sind insgesamt recht positiv – auch im Bezug auf längerfristige Ziele.

„Und, wie gesagt, da muss man vielleicht tatsächlich vom Alter her sehen/ also, bei uns war das tatsächlich nicht nur ein kleines Rädchen, sondern schon eine wichtige Instanz, die dazu geführt hat, dass Verhaltensänderungen (angebahnt wurden?).“ (Gruppendiskussion 272-275)

„Natürlich gibt es Schüler, die sich/ wo der Trainingsraum viel erreicht. Wo quasi schon ein Besuch wirklich Effekt hat und dann für das ganze Schuljahr reicht.“ (Gruppendiskussion 316-317)

Sie sind der Meinung, dass diese Methode für viele Schüler effektiv ist. Dies deckt sich mit der Einschätzung der Trainingsraumlehrer. Herr L. gab auf die Frage, ob es viele Schüler gibt, bei denen man mit dieser Methode an Grenzen stößt, folgende Antwort (448-451):

„Nein, viele nicht. Ich habe jetzt zwei oder drei im Kopf. Das sind so wirklich die Spitzenreiter, die hier sind. Der eine, dort aus dem Schulhaus, Siebtklässler, der eben unter solchen Lebensumständen lebt, dass der Rahmen hier, dieser lernende Rahmen, dreieinhalb oder vier Zeitstunden pro Tag einfach viel zu wenig ist.“

Herr B. beschreibt ein Phänomen, dass er bei vielen Schülern beobachtet.

„Sie gehen dann zunächst mal ungern. Zunächst mal. Wenn sie dann aber nachher dort sind, habe ich beobachtet, dass sie es auch genießen, die Zeit.“

Und wirklich konzentriert an/ auch erzählen, dabei bleiben, an ihrer eigenen Geschichte arbeiten.“ (477-480)

Mögliche Ursache dafür, warum ein Besuch im Trainingsraum wirkungslos war, sehen die Klassenlehrer der Sekundarstufe zum einen in der Art und Weise, wie der Trainingsraumlehrer das Gespräch geführt und welche Ziele dieser verfolgt hat und zum anderen darin, dass die Methode bei einem Schüler einfach nicht greift.

„Natürlich finde Ich es manchmal frustrierend, wenn Leute im Trainingsraum sitzen, die dann halt irgendwie nur ein warmes Gespräch gemacht haben. Weil ich finde halt, dass es tatsächlich eine Aufgabe ist mit einem Ziel. Es ist ein zielorientiertes Gespräch und es ist eben nicht nur eine Aufbewahrungsanstalt, das darf es eben nicht sein. Und mich ärgert das dann, wenn ein Schüler zurück kommt und man irgendwie ein nettes Gespräch hatte, aber eben sonst nichts. Das kann ich auch. Da brauche ich keinen Trainingsraum dafür. (Gruppendiskussion 275-282)

Die Trainingsraumlehrer selbst geben ebenfalls zwei mögliche Gründe an, warum ein Gespräch manchmal wirkungslos ist. Einerseits kann es sein, dass Schüler kommen, weil sie geschickt werden und nicht wollen, dass ihre Eltern informiert werden, deshalb „arbeiten“ sie mit, lassen sich aber nicht wirklich auf das Gespräch ein. Andererseits kann es sein, dass die Schüler der Gespräche überdrüssig sind, wie das Zitat von Frau M. (428-430) deutlich macht.

„Ich meine die Größeren haben natürlich schon oft solche Gespräche geführt in ihrer Schullaufbahn und da besteht die Gefahr, dass sie einfach etwas sagen ohne sich wirklich mit etwas auseinanderzusetzen.“

Die Klassenlehrer der Grundstufe sehen eine häufige Ursache für einen Misserfolg darin, dass die jüngeren Schüler kognitiv noch nicht in der Lage sind, sich auf ein relativ abstraktes Gespräch einzulassen. Dies wird jedoch von den Trainingsraumlehrern nicht bestätigt. Diese sind sich einig, dass das Life Space Interview bereits für jüngere Schüler geeignet ist.

In Kapitel 4.3.1. wurde bereits beschrieben, dass es große Unterschiede bezüglich des theoretischen Wissens der Trainingsraumlehrer gibt. Daraus ergibt sich fast von selbst, dass die Klassenlehrer noch weniger über das Life Space Interview wissen und somit diese Interventionsform nicht in vollem Maße nutzen können. Jedoch gehen die Klassenlehrer davon aus, dass jeder Trainingsraumlehrer entsprechend geschult wurde. Aufgrund dessen sind die Erwartungen entsprechend hoch, was natürlich zu Missverständnissen und Enttäuschungen führen kann.

„Also, ich denke schon, dass der Trainingsraum, für mich, ein ganz klares Ziel hat und das ist die Rückführung in die Klasse. Und der Trainingsraum dient dazu, Wege aufzubereiten, wie eine Rückführung stattfinden kann und wie man in Zukunft so Konflikte vermeiden kann.“ (Gruppendiskussion 176-179)

Die Ansichten der Lehrer darüber, wie die Kommunikation zwischen ihnen verläuft, unterscheiden sich ebenfalls. Während die Trainingsraumlehrer der Überzeugung sind, dass die Kommunikation ausreicht, empfinden die Klassenlehrer diese häufig als unbefriedigend.

Herr L. macht den Standpunkt der Trainingsraumlehrer deutlich.

„Praktisch, diese Protokolle sind das Minimum an Kommunikation. (187) Ganz einfach. Das war das Problem. Der Schüler beschreibt sein Problem, aus seiner Sicht. Und es wird dann mit dem Schüler gemeinsam besprochen, wie man es lösen könnte. Ob sich jemand entschuldigen muss oder ob man es so stehen lassen kann oder ob (...) es andere Umgehensarten gibt, die solche Problemlagen dann nicht mehr entstehen lassen. Und das Protokoll wird auf Durchschlagspapier geschrieben. Eines verbleibt im Trainingsraum und der andere Durchschlag wird dann weitergegeben an den Klassenlehrer, der dann das Ergebnis so sieht. Und meistens ist es dann schon nochmal so, dass man dann irgendwie, wenn der Unterricht vorbei ist oder so was und man dem Kollegen begegnet, dass man nochmal darüber spricht. Und dann auch nochmal so die Wirksamkeit gemeinsam beurteilt. "Au ja, der kam beeindruckt zurück oder der kam unbeeindruckt zurück. Der hat es dann eben gemacht um die Formalität zu erfüllen." (189-2019)

Den Klassenlehrern fehlt oft ein Gespräch, in dem sie ihre Sichtweise der Situation bzw. des Konflikts darstellen können. Wenn ein solches Vorgespräch nicht stattfindet, haben sie häufig den Eindruck, dass die Schüler den Trainingsraumlehrern erzählen können, was sie wollen und dies nicht hinterfragt wird. Frau S. erläutert die Position der Klassenlehrer folgendermaßen:

„Und das muss man ganz klar sagen, ich habe eine riesen Klasse gehabt, die war furchtbar schwierig und ich war ständig im Grunde als Feuerwehrmann unterwegs. Und deswegen kam es dann auch immer erst zu diesen Vorgesprächen hinterher, weil, da hatte ich gerade mal so Zeit um den Hörer in die Hand zunehmen und zu sagen: "Frau K. den oder den habe ich geschickt." Also, das war eher ein Kommunikationsproblem.“ (Gruppendiskussion 436-441)

Einer Meinung sind die Lehrkräfte, dass es sowohl für den Klassenlehrer, als auch für den Schüler entlastend ist, wenn sie in einer Konfliktsituation auseinander gehen,

der Schüler ein Gespräch im Trainingsraum mit einer neutralen Person führt und die Lehrperson ebenfalls zur Ruhe und zum Nachdenken kommen kann.

„Der Trainingsraum ist eine Chance für die Kollegen in ihrer Klasse produktiv weiterzumachen. Der Trainingsraum ist auch eine Chance für einen Schüler seine Konflikte beraten zu können. Da kommt es dann auch immer mal vor, dass dann/ wir schreiben da ja Protokoll und schicken den Schüler mit dem Ergebnis zurück. Dass dann der Lehrer in dieser Viertelstunde oder einer halben, dreiviertel Stunde ja auch nachgedacht hat oder Sachen anders empfindet und dann sagt: "Oh, ja, wenn ich jetzt sehe, was der Kollege im Trainingsraum aufgeschrieben hat, verstehe ich jetzt ja auch, warum der sich so geärgert hat." Und dann findet da schon eine Lösung statt. Also, es ist dann schon eine Chance für alle Beteiligten wieder eine stabile Grundlage zum Weiterarbeiten zu bekommen.“ (Herr L. 172-181)

Die Meinungen über den Stellenwert, den das Life Space Interview hat, gehen auseinander. Die Klassenlehrer geben an, dass sie zwar froh sind, dass es den Trainingsraum gibt, es aber im Alltag keine allzu großen Auswirkungen hätte, wenn es ihn nicht mehr gäbe. Zum einen schicken manche Lehrer kaum oder keine Schüler in den Trainingsraum und zum anderen sei die Besetzung in diesem Schuljahr gut und man müsste dann eben mehr Konflikte innerhalb des Lehrerteams lösen. Die Trainingsraumlehrer schätzen die Folgen, wenn es den Trainingsraum nicht mehr geben würde, deutlich stärker ein.

„Ich glaube, dass viele Konflikte unbearbeitet blieben. Deshalb, weil natürlich die Motivation von Schülern, jetzt zum Beispiel nach dem Unterricht noch da zu bleiben/ so könnte man es ja auch machen und sagen, wir warten mit der Bearbeitung bis ich als Lehrer Zeit habe. Also nach dem Unterricht. Aber die Motivation hier noch länger zu bleiben, die ist gering“. (Herr B. 412-416)

„Einerseits die Kollegen, die die Schüler schicken, müssten viel mehr selber regeln. Die Konflikte im Klassenzimmer regeln, wozu ihnen die Zeit, die Objektivität und die Ruhe fehlt. Es könnte sein, dass es um einiges häufiger zu noch stärkeren Eskalationen kommen könnte. Das ist eine Folge für die Lehrer im Klassenzimmer. Den Kindern, Schülern fehlt die Möglichkeit so in einer Eins-zu-eins-Betreuung über so eine Situation auszutauschen und nachzudenken. Das würde wegfallen. Die Belastung wäre dadurch um einiges höher.“ (Herr L. 507-513)

„Wenn es den Trainingsraum nicht gäbe, müssten wir die Klassen immer wie der nochmal nach anderen Gesichtspunkten trennen. Wir müssten dann womöglich eine Gruppe, eine Schüler gruppe bilden, wo dann diese Schwierigkeiten zusammen sind. Weil dann viele Kollegen sich womöglich auch weigern

würden solche Schüler bei sich in der Klasse aufzunehmen oder auch die Klasse nicht funktionieren würde. Und manche Klassen halten dann einen dieser ganz schwierigen Schüler aus, weil es solche Instrumente gibt.“ (Herr L. 540-547)

Die Trainingsraumlehrer berücksichtigen – im Gegensatz zu den Klassenlehrern – bei ihrer Einschätzung nicht nur die Folgen für die Lehrer, sondern auch die für die Schüler.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Effektivität des Life Space Interviews zum einen von den Kenntnissen der Lehrer, die diese Methode anwenden abhängt. Zum anderen spielt jedoch auch das Wissen der Klassenlehrer über diese Interventionstechnik eine Rolle und die Erwartungen, die diese haben, da diese Faktoren ausschlaggebend sind, ob sie einen Schüler in den Trainingsraum schicken oder nicht. Die meisten der Befragten erachten den Trainingsraum als sinnvoll und sehen bei den Schülern durchaus eine positive Entwicklung aufgrund der Gespräche mit den Trainingsraumlehrern. Jedoch könnte die Effektivität besser sein, wenn es eine bessere Kommunikation zwischen Trainingsraum- und Klassenlehrer gäbe und die Gesprächsführung im Life Space Interview besser dem kognitiven Entwicklungsstand der Schüler angepasst wäre.

5. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Das Life Space Interview wird an der Schule seit zehn Jahren als Methode des Umgangs mit Konflikten eingesetzt. Diese bewusste Entscheidung wurde im Laufe der Zeit immer wieder evaluiert und das Kollegium stimmte stets dafür, diese Interventionstechnik weiterhin einzusetzen (s. Anhang 1.). Diese Tatsache und die dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass das Life Space Interview wirksam ist und Kinder dadurch in ihrer Weiterentwicklung, auf lange Sicht, unterstützt werden können. Die Ergebnisse der Befragung machen jedoch auch deutlich, dass einige Aspekte verbessert werden können, um die Effektivität zu steigern.

1. Es wäre wichtig, dass die Lehrer, die das Life Space Interview anwenden, ihr theoretisches Wissen erweitern. Meiner Meinung nach ist es nötig den Erklärungsansatz von Redl und die darauf aufbauende Therapiemöglichkeit zu kennen, um das Life Space Interview einsetzen zu können. Diese sechs Schritte, die die Lehrer einsetzen greifen noch zu wenig. Das Wissen über Störungen der Ich-Funktionen und die beabsichtigte Unterstützung dieses Ichs, können zum einen die Sicht auf und die

Grundhaltung gegenüber Konflikten positiv beeinflussen, was in jedem Fall Auswirkungen auf den Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen hat. Zum anderen kann dieses Wissen dabei helfen, die Frustration der Lehrperson zu vermeiden, wenn ein Schüler ein Verhalten eine längere Zeit nicht verändert, obwohl man im Life Space Interview daran arbeitet. Des Weiteren wäre es gut, wenn es ein, für alle geltendes, Minimum an Fertigkeiten und Kenntnissen in Gesprächsführung gäbe. Dadurch kann eine gewisse Qualität der Gespräche gesichert werden und Lehrer wären nicht nur auf ihre Intuition angewiesen.

2. Es sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, damit kognitiv schwächere Kinder einen besseren Nutzen vom Trainingsraum haben. Dafür sollte auf, für die Kinder, zu abstrakte Gespräche verzichtet werden. Eventuell ist es sogar nötig verstärkt mit Handlungen und einfachen Symbolen zu arbeiten (z.B. Nachstellen von Situationen mit Figuren, Bildkarten, Handpuppen). Es ist auch wichtig, zu überlegen, ob das Ich eines Kindes überhaupt schon soweit gestärkt ist, dass ein Life Space Interview möglich ist. Wenn nicht, eignen sich vielleicht die Interventionsformen zur Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind von Redl (s. Kapitel 3.3.3.).

3. Alle Lehrer der Schule sollten eine Einführung über das „therapeutische Milieu“ und das darin eingebettete Life Space Interview erhalten. Das Ziel der Milieuthherapie, alle Aspekte der Lebensumwelt der Kinder so zu gestalten, dass sie therapeutischen Einfluss haben, kann dadurch leichter – wenn auch nur begrenzt in den wenigen Schulstunden am Tag – umgesetzt werden. Außerdem wird so verhindert, dass die Veränderung eines Verhaltens zu stark als Aufgabe der Lehrer gesehen wird, die das Life Space Interview anwenden.

4. Aus Punkt 2 ergibt sich bereits, dass die Lehrer zusammenarbeiten müssen, um einen Schüler angemessen zu unterstützen. Dies bedeutet konkret, dass die Kommunikation sowohl zwischen den Lehrern, die jeweils einen Tag im Trainingsraum sind, als auch zwischen diesen und den Klassenlehrern verbessert werden muss. Da es im Life Space Interview um das Ermitteln des zugrunde liegenden Verhaltensmusters geht, an dem sich ein längerfristiges Ziel der Entwicklung orientiert, ist es wichtig, dass alle Beteiligten dasselbe Ziel anstreben. Am besten wäre es, wenn sich die Lehrer in bestimmten Abständen zu einer Gesprächsrunde treffen würden.

5. Die Lehrer, die an der Gruppendiskussion teilnahmen, vermittelten eher den Eindruck, dass sie nicht allzu oft Schüler in den Trainingsraum schicken. Aufgrund der Vorschläge zur Weiterentwicklung, die unter Punkt 1-4 aufgeführt sind, könnte es

sein, dass diese Interventionsform mehr und mit einer anderen Absicht als bisher genutzt wird.

Meiner Meinung nach ist das Life Space Interview eine gute, wirkungsvolle und zu empfehlende Methode im Umgang mit Konflikten, wenn die genannten Punkte beachtet werden.

Quellenverzeichnis

Literatur

- Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline u.a.** (2011): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 2. durchgelesene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Altenburg-van Dieken, Marion** (2011): Programme zum Sozialen lernen in der Schule. In: Merkle, Angela/ Rademacher, Helmolt/ Schröder, Achim (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Reihe Politik und Bildung. Band 46. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau, S.135-148
- Atteslander, Peter** (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Aubert, Vilhelm** (1963): Competition and dissensus: two types of conflict and of conflict resolution. In deutscher Übersetzung (1972) in: Bühl, Walter L. (Hrsg.): Konflikt und Konfliktstrategie. Ansätze zu einer soziologischen Konflikttheorie. München: Nymphenburger, S. 26-42
- Balke, Stefan** (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. 2. verbesserte Auflage. Bielefeld: Karoi.
- Bastine, Reiner H.E./ Haynes, John M./ Mecke, Axel u.a.** (2012): Mediation – Vom Konflikt zur Lösung. 2. Auflage. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bauer, Joachim** (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Baulig, Volkmar** (1982): Auffälliges Schülerverhalten. Pädagogische Maßnahmen auf ausagierendes Verhalten. Weinheim und Basel: Beltz.
- Beavin, Janet H./ Jackson, Don D./ Watzlawick, Paul** (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. Auflage. Bern: Huber.
- Beck, Detlef/ Blum, Heike** (2010): No Blame Approach – Mobbing-Intervention in der Schule. Praxishandbuch. Köln: fairaend.
- Becker, Georg E.** (2000): Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch. Nachdruck der 8. Auflage 1997. Weinheim und Basel: Beltz.

- Bergsson, Marita** (2002): Die Life Space Crisis Intervention. In: "Spiegelungen". Zeitschrift für Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik. Jahrgang 1. Heft 1, S.107-118
- Bernard, Jessie** (1957): The sociological study of conflict. In: International Sociological Association: The nature of conflict. Studies on the sociological aspects of international tensions. Paris: UNESCO, S. 33-117
- Bittner, Günther/ Ertle, Christoph/ Schmid, Volker** (1974): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 35, S. 13-94
- Bräutigam, Dorteia/ Schatz, Herbert** (2012): Locker Bleiben. Sozialtraining für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Handlungsorientierte Methoden zum Sozialen Lernen und zur Gewaltprävention. Dortmund: Borgmann Media.
- Brazelton, T. Berry/ Greenspan, Stanley I.** (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bründel, Heidrun/ Simon, Erika** (2007): Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Colla, Herbert E./ Scholz, Christian/ Weidner, Jens** (Hrsg.) (2008): Konfrontative Pädagogik. Das Glen Mills Experiment. 2. Auflage. Mönchengladbach: Forum
- Coser, Lewis A.** (1956): The functions of social conflict. Glencoe: Free Press.
- Dahrendorf, Ralf** (1958): Zu einer Theorie des sozialen Konfliktes. In: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik. Band 3. Tübingen: Mohr, S. 76-92
- Dresing, Thorsten/ Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan u.a.** (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten** (2012): Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Audiotranskription.de. Lösungen für digitale Aufnahmen & Transkriptionen. 4. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Durach, Bärbel/ Grüner, Thomas/ Napast, Nadine** (2002): 'Das mach ich wieder gut'. Konfliktkultur in der Grundschule: Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich. 2. Auflage. Lichtenau: AOL.

- Ephron**, Lawrence R. (1961): Group conflict in organizations: a critical appraisal of recent theories. In: Berkeley Journal of Sociology, vol. 6, S. 53-72
- Erhart**, Michael/ **Hölling**, Heike/ **Ravens-Sleberer**, Ulrike u.a. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS). In: Bundesgesundheitsblatt. Gesundheitsforschung. Gesundheitsschutz. Band 50. Heft 5/6, S. 784-793
- Faller**, Kurt/ **Kerntke**, Wilfried/ **Wackmann**, Maria (2009): Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in der Schule und Jugendarbeit. 2. überarbeitete Auflage. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Ford**, Edward E. (1997): Discipline for home and school. Book one. Teaching children to respect the rights of others through responsible thinking based on perceptual control theory. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Scottsdale/ Arizona: Brandt Publishing.
- Giesecke**, Hermann (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. 35. Jahrgang, S. 93-104
- Gall**, Reiner/ **Kilb**, Rainer/ **Weidner**, Jens (2009): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Pädagogisches Training. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Gläser**, Jochen/ **Laudel**, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glasl**, Friedrich (2004): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 8. aktualisierte und ergänzte Auflage. Bern: Haupt.
- Glöckel**, Hans (2000): Klassen führen – Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Goltsche**, Irene/ **Kramer**, Patrik (2010): Life Space Crisis Intervention (LSCI) oder Deeskalation in Alltagssituationen. In: Jugendhilfe. 48. Jahrgang. Heft 1, S.21-26
- Göppel**, Rolf (2007): Lehrer, Schüler und Konflikte. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gordon**, Thomas (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Goetze**, Herbert (1998): Konfliktlösungen für den Unterricht. Gordon, Glasser, Redl. Potsdamer Studentexte. Sonderpädagogik. Heft 19. Potsdam: Institut für Sonderpädagogik.
- Grüner**, Thomas (2011): Der Täter-Opfer-Ausgleich. In: Merkle, Angela/ Rademacher, Helmolt/ Schröder, Achim (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Reihe Politik und Bildung. Band 46. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau, S.121-133
- Gugel**, Günther (2006): Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- Heckt**, Dietlinde H. (2006): Was Pädagoginnen und Pädagogen können sollten – und wie sie es lernen könnten. In: Heckt, Dietlinde H./ Krause, Gabriele/ Jürgens, Barbara: Kommunizieren. Kooperieren. Konflikte lösen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 11-18
- Hillenbrand**, Clemens (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. 2. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand**, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hoffmann**, Christel/ **Israel**, Annett (Hrsg.) (2008): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. 4. Auflage Weinheim und München: Juventa.
- Holm**, Kurt/ **Hübner**, Peter/ **Mayntz**, Renate (1972): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 3. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Horn**, Juliane (2008): „Fair“-Handlung. Täter-Opfer-Ausgleich mit Jugendlichen. Möglichkeiten und Grenzen. Marburg: Tectum.
- Jefferys-Duden**, Karin (1999): Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jefferys-Duden**, Karin (2000): Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jefferys-Duden**, Karin/ **Duden**, Thomas (2001): Konflikte spielend lösen. Lernspiele für die Streitschlichtung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jensen**, Helle/ **Juul**, Jesper (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim und Basel: Beltz.

- Johansson**, Jan-Erik (1998): Welche Hilfen bietet die Verhaltensmodifikation? In: Göldner, Hans-Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grund- und Zeitfragen. Schwierige Schüler – was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis. 2. Auflage. München: Oldenbourg, S.126-163
- Kaeding**, Peer/ **Richter**, Jens/ **Siebel**, Anke u.a. (Hrsg.) (2005): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kasper**, Horst (2004): Lehrerhandbuch. Konfliktmanagement. Im Garten des Menschlichen. Lichtenau: AOL.
- Kerr**, Clark (1954): Industrial conflict and its mediation. In: American Journal of Sociology, vol. 60, No. 3, S. 230-245
- Koch**, Gerd/ **Streisand**, Marianne (Hrsg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin und Milow: Schibri.
- Kobelt Neuhaus**, Daniela (2005): Lob des Fehlers. Gedanken zu einer fehlerbewussten Pädagogik. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Leben, lernen und arbeiten in der Kita. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern. Heft 8, S. 15-19
- Krause**, Gabriele (2006): Das Training zur Bewältigung sozialer Konflikte. In: Heckt, Dietlinde H./ Krause, Gabriele/ Jürgens, Barbara: Kommunizieren. Kooperieren. Konflikte lösen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S.85-115
- Krowatschek**, Dieter/ **Krowatschek**, Gita/ **Wingert**, Gordon (2010): Disziplin im Klassenzimmer. Klasse 1-8. Bewährtes und Neues. Ein Erziehungsprogramm aus der Praxis. 3. Auflage. Buxtehude: AOL.
- Krysmanski**, Hans-Jürgen (1971): Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lamnek**, Siegfried (2005a): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lamnek**, Siegfried (2005b): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mack**, Raymond W./ **Snyder**, Richard C. (1957): The analysis of social conflict – toward an overview and synthesis. In: Journal of Conflict Resolution, vol. 1, No. 2, S. 212-248
- Mahlmann**, Regina (2000): Konflikte managen. Psychologische Grundlagen, Modelle und Fallstudien. Weinheim und Basel: Beltz.

- Maines**, Barbara/ **Robinson**, George (2003): Crying for Help. The No Blame Approach to Bullying. 4. Auflage. Bristol: Lucky Duck.
- Merkle**, Angela/ **Schröder**, Achim (2007): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach: Wochenschau.
- Meuser**, Michael/ **Nagel**, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa, S.457-471
- Myschker**, Norbert (2009): Verhaltensstörung bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neubauer**, Walter (2008): Interpersonale Konflikte. In: Knapp, Rudolf/ Neubauer, Walter/ Gampe, Harald (Hrsg.): Praxishilfen Schule. Schulische Konflikte bewältigen. Grundlagen und Praxisorientierungen plus CD-ROM mit Praxishilfen. Köln: LinkLuchterhand, S.3-7
- Olweus**, Dan (1997): Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, Heinz Günter/ Heitmeyer, Wilhelm/ Melzer, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa, 281-298
- Petermann**, Franz/ **Petermann**, Ulrike (2001): Training mit aggressiven Kindern. 10. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Petersen**, Susanne (1996): Fehler machen – Fehler finden. Oder: Vom Lob des Fehlers. In: Grundschulmagazin für Lehrerinnen und Lehrer. Band 10, S.39-42
- Pondy**, Louis R. (1967): Organizational conflicts: concepts and models. In: Administrative Science Quarterly, vol. 12, No. 2, S. 296-320
- Rapoport**, Anatol (1974): Conflict in man-made environment. Harmondsworth: Penguin Books.
- Redl**, Fritz (1987): Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. 4. Auflage. München: Piper.
- Redl**, Fritz/ **Wattenberg**, William W. (1980): Leben lernen in der Schule. Pädagogische Psychologie in der Praxis. München: Piper.
- Redl**, Fritz/ **Wineman**, David (1979): Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München: Piper.

- Redl, Fritz/ Wineman, David** (1990): Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind. 3. Auflage. München: Piper.
- Rosenberg, Marshall B.** (2010): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 12. Auflage. Freiburg: Herder.
- Rosenberg, Marshall B.** (2012): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. 10. Auflage. Paderborn: Junfermann.
- Schaller, Roger** (2005): Wege, an sie ranzukommen. Selbstmanagement- und Psychodrama-Training mit gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen. Weinheim und München: Juventa.
- Schanzenbächer, Stefan** (2002): Anti-Aggressivitäts-Training auf dem Prüfstand. Gewalttäter-Behandlung lohnt sich. Herbolzheim: Centaurus.
- Scheller, Ingo** (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen.
- Schröder, Achim** (2001): Lernen durch Erfahrung. Szenisches Spiel als Methode der Gewalt- und Konfliktbearbeitung. In: Außerschulische Bildung. Nr. 1, S.41-46
- Schulz von Thun, Friedemann** (2003): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Band 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Simmel, Georg** (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker & Humblot.
- Szaday, Christopher** (2001) Mobbing unter Schülern und Schülerinnen. Der „No Blame Approach“. Zürich: Pestalozzianum.

Internetquellen

- Bauer, Joachim** (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. URL: www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrgesundheit.pdf, Recherchedatum 08.06.2013
- Budde, Andrea** (2008/2009): Begleitendes Skript. Einführung in das Thema Konflikte und Grundlagen der Mediation. Wahlpflichtmodul. Mediation und Konfliktmanagement. Wintersemester. URL: www.ash-berlin.eu/hsl/docs/11104/skriptwahlkurspflege09.doc, Recherchedatum 12.07.2013
- Bundesministerium für Bildung und Forschung**: Datenportal des BMBF. Vorbemerkungen. URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/ointro.html, Recherchedatum: 31.05.13

- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2012): Statistisches Bundesamt. Fachserie 11. Reihe 1. Tab.2.3.11. Klassen und Schüler/-innen im Bereich der Förderschulen nach Klassentypen und Ländern. Zeitreihe: 1970/1971 - 2011/2012. URL: www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K23.gus?rid=T2.3.11#T2.3.11, Recherchedatum 22.05.2013
- Duden online**. URL: www.duden.de/rechtschreibung/Konflikt, Recherchedatum 01.07.2013
- Hoanzl**, Martina (2005): „Die andere Realität“ – Unterricht mit schwierigen Kindern zwischen „Außenwelt“ und „Innenwelt“. In: „Auffangen, nicht fallen lassen“. Enquete der österreichischen Beratungslehrer/-innen, Betreuungslehrer/-innen und Psychagog/-innen. 21.-23. April. Traunkirchen. Dokumentation, S.15-30. URL: cisonlinearchiv.eduhi.at/assets/PDF/BBP-Dok._2005_Traunkirchen.pdf, Recherchedatum 12.07.2013
- Hoanzl**, Martina (2006): „Auswege und Zugänge“ – Problemkinder im Lichte von Schulpädagogik und Tiefenpsychologie. Heilpädagogischer Kongress in Güssing, 27. Mai. URL: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3c-ehlf-t-01/UNTERLAGEN_HOANZL/Hoanzl_Auswege_und_Zugaenge.pdf, Recherchedatum 12.07.2013
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg** (2010): Bildungsplan. Schule für Erziehungshilfe. Ditzingen: Reclam Print- und Medienservice. URL: www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BP_Erziehungshilfe_2010.pdf, Recherchedatum 24.05.2013
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf, Recherchedatum 24.05.2013
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (2012): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2001 bis 2010. URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFo_e_2010.pdf, Recherchedatum 23.05.2013
- Singer**, Kurt: Leitgedanken zum Vortrag über Disziplin-Probleme im Unterricht. Disziplin- Probleme: Lehrer-Schüler-Konflikte gemeinsam regeln – Konflikte vor-

beugen. URL: www.prof-kurt-singer.de/disziplin-Probleme.pdf, Recherchedatum 12.07.2013

Smoliner, Hans: Differenzen und soziale Konflikte in der Schule. Einführung in die Methoden der kooperativen Konfliktregelung. Unterlagen für Akademielehrgang für SchülerberaterInnen an Allgemein bildende Höhere Schulen. Modul 5. Konfliktpsychologie. URL: www.schulpsychologie.at/schuelerberatung/lehrgang/M5-soziale_konflikte.pdf, Recherchedatum 12.07.2013

Wilde, Dagmar (2000): Zum Umgang mit Unterrichtsstörungen. URL: www.dagmarwilde.de/fachseminar/unterrichtsstoerungen.html, Recherchedatum 17.07.2013

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Theoretische Einordnung der Methoden des Umgangs mit Konflikten.....42

Abb. 2: Verlaufsstruktur einer LSI54

Goetze, Herbert (1998): Konfliktlösungen für den Unterricht. Gordon, Glasser, Redl. Potsdamer Studentexte. Sonderpädagogik. Heft 19. Potsdam: Institut für Sonderpädagogik, S.37

Tab. 1: Darstellung der Meinungen zur Effektivität des Life Space Interviews.....74

Anhang

1. Gesprächsprotokoll

Gespräch mit Herrn B.(Schulleiter) am 03.06.2013 von 19.30 – 20.00Uhr

Hinweis: Trainingsraum wird mit TR abgekürzt

- Anzahl der Lehrpersonen insgesamt: ca 40
- Anzahl der Lehrpersonen ,die im TR arbeiten: 5 + Herr B. (Gespräche mit Schülern im Büro der Schulleitung)
- geringe Fluktuation
- Öffnungszeiten des TR: jeden Schulvormittag von 9.50 – 12.20 Uhr, 3 Schulstunden besetzt, in der 1. und 2. Stunde sind Schüler ruhiger,nicht so aufgewühlt/ konzentrierter/ entspannter
- Ausstattung des TR:Raum mit einigen Tischen und Stühlen, Schrank, Materialien (Handpuppen, Playmobil-Figuren, Spiele, Stifte, Papier...)

Weshalb sind die Öffnungszeiten so gewählt?

- in der Pause passiert besonders viel/ Konflikte mit Mitschülern
- ab der 3. Stunde gehäuft Konflikte, weil Übermüdung/ Konzentration lässt nach
- jeden Tag ist ein anderer Lehrer im TR
- Finanzierung über die Deputatsstunden,reguläre Lehrerwochenstunden

Wo befinden sich die zuständigen Lehrkräfte?

- in der Regel sind diese im TR und warten,bei Bedarf holen sie aber auch einen Schüler ab,oder begleiten ihn zurück in die Klasse
- es werden immer die Schüler versorgt,die aktuell Bedarf haben

Wie ist die Vorgehensweise,wenn bereits ein Schüler im TR ist?

- wenn der TR bereits besetzt ist und ein weiterer Schüler Bedarf hat, gibt es 2 Möglichkeiten:
 1. Nachkommende werden hinzugezogen;der Schüler,der bereits im TR ist,“zieht sich zurück“ und hält sich raus (malen, andere Beschäftigung)
→ Zuhören kann für den anderen Schüler auch hilfreich sein
 2. vor dem TR steht ein Sofa, nochmals ein kleiner, abgetrennter Raum, wie ein Wartezimmer

Was geschieht, wenn keine Beziehung aufgebaut werden kann?

- kommt kaum vor, falls es doch Problem gibt, wird der Konflikt am nächsten Tag mit einem anderen Lehrer besprochen

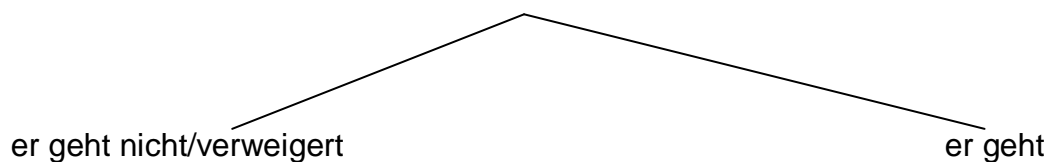
Nutzen viele Kinder den TR?

- phasenweise; manche Schüler kommen oft, manche nur 1-2 Mal im Jahr, manche gar nicht

-geregelter Ablauf: 1. Schüler bittet darum in den TR zu gehen (selten)

2. Schüler hat ein Problem → Schwierigkeiten im Unterricht → Lehrer hat selbst keine Zeit → Problem muss jedoch gelöst/ besprochen werden → Lehrer schickt den Schüler in den TR

→ wenn er geschickt wird, muss er gehen



1.-4. Klasse: bleiben den Schulvormittag noch

da, fahren mit dem Taxi nach Hause

Anruf der Eltern; Schüler darf erst wieder kommen, wenn ein Gespräch zwischen Kind, Eltern und Klassenlehrer stattgefunden hat

ab 5. Klasse: Schüler wird sofort nach Hause geschickt, dann Ablauf siehe oben

- gehäufte Aufenthalt im TR: Elterngespräch (Erziehungspartner)
- Dauer: kommt auf die Vorgehensweise an, ca. 20-30 min

Seit wann wird das Life-Space-Interview an ihrer Schule eingesetzt?

- ca. 10 Jahre +/- 2 Jahre

Warum hat sich die Schule für das Life-Space-Interview entschieden?

- keine bewusste Entscheidung, TR war oft Thema, nach Einführung → Ausweitung zum „Haus der Möglichkeit“ (Art Trainingsklasse: Mitte finden) → Problem: Schüler fanden Gefallen, keine Rückschulung mehr! → Abschaffung des „Haus der Möglichkeit“, Entscheidung für TR, weil es gut ist, Schüler aus der Krise herauszunehmen → Ruhe geben/ gewähren
- vor 2 Jahren: Bestärkung des TR

Wie werden Schüler eingeführt?

- kein Standard, keine Regelung

2. Interviewleitfaden

„Umgang mit Konflikten am Beispiel des Life Space Interviews“

Präzisierungsfragen (PF) werden bei Bedarf gestellt.

1. persönliche Angaben

Sozialdaten des Befragten	<p>Wie lange arbeiten Sie bereits an der Schule?</p> <p>Haben Sie eine Zusatzqualifikation in Gesprächsführung?</p> <p>Wie sind Sie zu der Arbeit mit dem Life Space Interview gekommen?</p> <p>Wie lange sind Sie bereits einen Vormittag in der Woche für den Trainingsraum zuständig?</p>
----------------------------------	--

2. Definition der Schüler

Schülerbild des Befragten	<p>Wie würden Sie ihre Schüler beschreiben?</p> <p>PF: Was ist das Besondere an ihnen, dass sie die Schule für Erziehungshilfe besuchen?</p>
----------------------------------	--

3. Konflikte

- häufige/ typische Ursachen/ Auslöser - Art des Konfliktes	<p>Warum kommt es an einer Schule für Erziehungshilfe gehäuft zu Konflikten?</p> <p>PF: Was sind „typische“ Ursachen für einen Konflikt?</p> <p>Nennen Sie bitte ein Beispiel.</p> <p>Weshalb kommt ein Schüler in den Trainingsraum?</p> <p>PF: Kommt ein Schüler wegen jedem Konflikt in den Trainingsraum?</p> <p>Sind die Schüler häufiger im Trainings-</p>
--	--

	raum, weil sie einen Konflikt mit einem anderen Schüler oder einem Lehrer hatten?
Bedeutung	<p>Würden Sie einen Konflikt eher als Chance oder als Störfaktor sehen?</p> <p>PF: Können Sie dies bitte an einem Beispiel verdeutlichen.</p>

4. Beschreibung der Methode

Regeln	<p>Gibt es bestimmte Regeln im Trainingsraum?</p> <p>PF: Was geschieht bei Nichteinhaltung?</p>
Ablauf des Life Space Interviews	<p>Beschreiben Sie bitte ihr Vorgehen mit dem Schüler im Trainingsraum.</p> <p>PF: Wie greifen Sie das Problem des Schülers auf?</p> <p>PF: Wie gehen Sie bei der Erarbeitung einer Lösung vor?</p> <p>PF: Wie bereiten Sie die Rückkehr eines Schülers vor?</p> <p>PF: Können Sie ein konkretes Beispiel nennen?</p> <p>Wie lange arbeiten Sie mit einem Schüler nach einem Konflikt im Trainingsraum?</p> <p>Greifen Sie Themen aus einer vergangenen Sitzung wieder auf?</p> <p>Unter welchen Bedingungen geht der Schüler wieder zurück in seine Klasse?</p> <p>Würden Sie gerne noch etwas zu ihrer Arbeit im Trainingsraum hinzufügen?</p>
Rahmenbedingungen	<p>Wie ist der Raum ausgestattet?</p> <p>PF: Hätten Sie Verbesserungsvorschläge?</p> <p>Wie wirkt sich die emotionale Beziehung zwischen Ihnen und dem Schüler auf das Gespräch aus?</p> <p>Setzen Sie verschiedene Techniken ein?</p>

	Wie sieht die Kommunikation zwischen Ihnen und den Klassenlehrern aus?
Theoriebezug	<p>Können Sie den theoretischen Hintergrund des Life Space Interviews kurz skizzieren?</p> <p>Was soll im Kind „bewirkt“ werden?</p> <p>Welche Ziele werden bei der Arbeit mit dem Life Space Interview verfolgt?</p> <p>Nennen Sie bitte mögliche konkrete Ziele für die therapeutische Auswertung von Ereignissen aus dem täglichen Leben und für die emotionale erste Hilfe.</p> <p>Wie und in welchem Umfang nutzen Sie die sechs vorgeschlagenen Schritte?</p>

5. Reflexion der Methode

Effektivität	<p>Wie schätzen Sie die Wirksamkeit des Life Space Interviews ein?</p> <p>Welche Chancen und Grenzen sehen Sie bei der Arbeit mit dem Life Space Interview?</p> <p>Welche Veränderung können Sie bei den Schülern feststellen, mit denen Sie im Trainingsraum arbeiten?</p> <p>Nennen Sie bitte ein konkretes Beispiel.</p>
Steigerung der Effektivität	Könnte die Wirksamkeit des Life Space Interviews durch veränderte Bedingungen gesteigert werden?
Notwendigkeit	Welche Folgen hätte es ihrer Meinung nach, wenn es ab morgen keinen Trainingsraum mehr gäbe?
Sicht der Kollegen	<p>Was für eine Meinung vermuten Sie bei ihren Kollegen, die das Life Space Interview nicht selbst anwenden?</p> <p>PF: Welche Schwachstellen könnten ihre Kollegen sehen?</p>
Schülersicht	Was für eine Meinung vermuten Sie bei den Schülern über das Life Space Interview?

3. Leitfragen für die Gruppendiskussion

„Umgang mit Konflikten am Beispiel des Life Space Interviews“

Präzisierungsfragen (PF) werden bei Bedarf gestellt.

1. Eisbrecherfrage

Sozialdaten der Befragten	Bitte stellen Sie sich kurz vor und sagen, wie lange sie an dieser Schule arbeiten.
----------------------------------	---

2. Einleitungsfrage

Umgang mit Konflikte	Wie gehen Sie mit Konflikten um? PF: Wie gehen Sie sowohl persönlich, als auch an der Schule mit Konflikten um?
-----------------------------	--

3. Schlüsselfragen

Einsatz des Life Space Interview	Wie und wann nutzen Sie den Trainingsraum? PF: Warum schicken Sie einen Schüler in den Trainingsraum? Wie führen Sie neue Schüler ein, wenn Sie sie in den Trainingsraum schicken?
Effektivität	Wie schätzen Sie die Wirksamkeit der Arbeit im Trainingsraum ein? PF: Welche Entwicklung können Sie bei den Schülern wahrnehmen? Welche Chancen und Grenzen sehen Sie?

4. Zusammenfassungsfrage

Notwendigkeit	Welche Folgen hätte es ihrer Meinung nach, wenn es ab morgen keinen Trainingsraum mehr gäbe?
----------------------	--

4. Dokumentation der Experteninterviews

Transkription des Interviews mit Frau M.

Thema: Umgang mit Konflikten am Beispiel des Life Space Interviews

Befragte: Frau M.

Interviewerin: Isabell Faller

Datum: 10.06.2013

Dauer des Interviews: 00:25:59

Beginn der Transkription

- 1 I: Wie lange arbeiten Sie denn schon an dieser Schule? #00:00:08-0#
2
3 B: 19 Jahre #00:00:10-3#
4
5 I: Ok und haben Sie eine Zusatzqualifikation irgendwie in Gesprächsführung oder im
6 Bezug auf Konflikte? #00:00:17-3#
7
8 B: Also, ich habe mal eine Fortbildung gemacht, aber mehr so systemische Bera-
9 tung. Ach so, ich bin keine Sonderpädagogin. Ich bin Grund- und Hauptschullehrerin.
10 #00:00:27-0#
11
12 I: Genau. Wie sind Sie denn zu der Arbeit mit dem Life-Space-Interview im Trainings-
13 raum gekommen? #00:00:32-0#
14
15 B:(...) Ich hab gedacht, mich interessiert es, ich probier es einfach Mal. #00:00:38-0#
16
17 I: Und wie lange machen Sie das jetzt dann schon? #00:00:44-5#
18
19 B: (...)Sechs bis acht Jahre, sowas. Sechs schätze ich mal. Das weiß ich nicht mehr
20 so genau. #00:00:47-1#
21
22 I: Ja. Wie würden Sie denn die Schüler beschreiben, die an ihre Schule gehen. In ein
23 paar Worten. #00:00:57-9#
24
25 B:(...)(seufzt) Zunehmend schwieriger. Also, kein Vergleich zu vor 19 Jahren. Also es
26 sind wirklich schon teilweise auch Kinder, die eher Richtung Psychiatrie gehen.
27 #00:01:08-4#
28
29 I: Ok. Ich denke, wenn Sie sagen Richtung Psychiatrie, dass es ihrer Meinung nach
30 auch mehr Konflikte gibt, als wahrscheinlich noch vor 19 Jahren. (B: zustimmendes
31 Nicken) (...) Weshalb kommt denn ein Schüler in den Trainingsraum? #00:01:23-2#
32
33 B: (seufzt) Sehr unterschiedlich. Manche die kommen einfach, weil es Konflikte mit
34 anderen gab. Zum Teil auch wirklich sehr handgreifliche, sehr brutale Konflikte. Man-
35 che kommen auch, weil sie mit dem Lehrer/ was weiß ich, unverschämter Ton oder
36 machen einfach nicht das, was sie sollen. So. #00:01:44-2#
37

I: Aha, kommt ein Schüler denn wegen jedem Konflikt in den Trainingsraum? Oder wie wird das entschieden? #00:01:47-4#

B: Das entscheidet der Lehrer. Aber ich denke schon eher wegen gröberen Sachen. Also, ansonsten wäre unser Trainingsraum ständig überfüllt, weil Konflikte sind bei uns einfach an der Tagesordnung, die haben wir sehr viel. #00:02:04-6#

I: Kommen Schüler den häufiger in den Trainingsraum, weil sie Streit mit Lehrern hatten oder Konflikte mit anderen Schülern? #00:02:08-6#

B: Ich würde sagen, eher Konflikte mit anderen. Aber, ja, vielleicht 2/3 zu 1/3. #00:02:17-0#

I: Sehen Sie irgendeinen Grund, warum es an Schulen für Erziehungshilfe gehäuft zu Konflikten kommt? #00:02:26-0#

B: Ja, wir haben schon sehr aggressive Kinder hier, die sich einfach nicht/ die einfach keine Konflikte auf normalem Weg lösen können, die dann einfach entweder beleidigen oder gleich zuschlagen. #00:02:41-2#

I: Können Sie da vielleicht ein Beispiel nennen? #00:02:41-6#

B: (...) Ja, gut, wenn zum Beispiel bereits einer am Boden liegt und man dann nochmal nachtritt und drauf schlägt. Solche Sachen. Also, schon gröbere Sachen. Wenn die sich mal rangeln, dann kommen sie nicht gleich in den Trainingsraum. Das ist dann eher schon was mit anderer Qualität. #00:03:04-7#

I: Würden Sie Konflikte eher als Chance sehen oder als Störfaktor? #00:03:10-1#

B: (seufzt) (...) Das ist eine gute Frage (lacht). Es kann beides sein. Ich habe aber das Gefühl, dass es eher ein Störfaktor ist. In den meisten Fällen würde ich sagen ein Störfaktor. #00:03:26-4#

I: Können Sie vielleicht ein Beispiel dazu nennen? #00:03:29-7#

B: Ja, gut, wenn sich zwei schlagen im Unterricht, dann ist natürlich kein Unterricht möglich. Das geht dann von den anderen Schülern auch ab und ich finde jeder hat irgendwie auch das Recht darauf, ungestört Unterricht zu bekommen und auch der Lehrer ungestört zu unterrichten. Und, wenn sich da zwei schlagen, dann ist einfach kein Unterricht möglich. Deswegen würde ich es schon mehr als Störfaktor bezeichnen. #00:03:51-3#

I: Ist es denn einfach die Schüler in den Trainingsraum zu schicken? #00:03:58-5#

B: Also, wir haben die Regelung, dass das Kind oder der Jugendliche in den Trainingsraum muss. Wenn er nicht geht, heißt das, dass bei den Eltern angerufen wird und er hat Schulausschluss. Und wenn er in den Trainingsraum geht und sich dann so hinsetzt (verschränkt die Arme, hängt auf dem Stuhl, schaut an die Decke) und überhaupt nicht mitmacht, dann ist das genau das gleiche. Also, es wird schon eine konstruktive Mitarbeit verlangt. #00:04:20-2#

I: Kann es auch sein, dass beispielsweise zwei, die einen Konflikt hatten zusammen in den Trainingsraum kommen? #00:04:27-1#

B: Ich habe sie lieber nacheinander. Also, ich mache das eigentlich nicht mit zwei zusammen. #00:04:31-3#

I: Was macht dann der andere Schüler, der jetzt nicht/ #00:04:36-4#

B: Der wartet dann solange in seiner Klasse und wird dann geholt. Und dann guckt man mal, wie man die Sichtweisen, die immer recht unterschiedlich sind (lacht), einander annähert. #00:04:44-9#

I: Ok. Ich würde jetzt noch gerne ein paar Fragen zu dem theoretischen Hintergrund des Life-Space-Interviews stellen und Sie beantworten einfach alles so gut sie können. (B: schaut sehr skeptisch) Und wenn Sie nichts dazu wissen, können Sie das einfach sagen. Können Sie sagen was Sie so über die Theorie dieser Methode wissen? #00:05:01-8#

B: Also, es basiert auf Josef Redl, wie ich jetzt gelesen habe. Gut, das sind diese, ich glaube, sechs Stufen, dieses V. Wie gesagt, ich habe das vor ein paar Wochen zum ersten Mal gelesen. Aber im Prinzip machen wir das schon genauso. Es ist logisch. Wenn da ein Kind in den Trainingsraum kommt, die sind ja meistens ziemlich erhitzt oder erst mal sauer und klar kann ich mit so einem Kind so nicht reden. Der muss erst einmal so einigermaßen runterkommen. Dann mache ich es meistens so: ich ordne dann noch ein wenig mein Zeug und er sitzt dann halt da, meistens so (verschränkt die Arme vor der Brust) und manchmal schimpfen sie dann auch noch. Ich lasse sie dann einfach erst einmal. Und wir machen da immer ein Protokoll, schreiben das immer auf. Also, das war mein Problem. Folgende Lösung haben wir gefunden. Das wird dann auch abgeheftet. Wir notieren auch, wie oft die Kinder in den Trainingsraum kommen pro Schuljahr. Also, wir haben da so eine Liste mit Spalten. Wer drei Mal im Trainingsraum war, da werden dann auf jeden Fall die Eltern benachrichtigt. Und ich richte dann mal so mein Zeug und trage das halt in die Listen ein und manchmal gucken sie dann schon ein wenig, was ich da mache. Und Kinder, die noch nie im Trainingsraum waren, denen erkläre ich, wie das abläuft. Also, dass ich nicht dafür da bin, dass ich jetzt schimpfe oder so, sondern einfach, dass wir das Problem lösen und dann lass ich mir das einfach mal schildern, warum er jetzt in den Trainingsraum gekommen ist. Er oder sie. Und ich schreibe das dann mit. Das heißt ich lasse das dann erst einmal schnell erzählen und so schnell kann ich ja nicht mit-schreiben. Dann sage ich: " So, halt, jetzt noch einmal von vorne. Jetzt schreibe ich mal mit." Und dann formuliere ich Sätze, weil die meisten können das nicht, weil die auch zum Teil zu klein sind. Und dann schreibe ich erst einmal einen Satz oder sage einen Satz. Und, wenn der sagt: "Ja, ist okay so." Dann schreibe ich es so auf. Und meistens sind sie da schon runtergekommen. Und dann lese ich nochmal das Ganze, was ich geschrieben habe vor und frage, ob das so stimmt, war das so richtig oder haben wir was vergessen oder ist was falsch und so. Und als nächsten Schritt überlegen wir dann, wie/ wo das Problem lag oder wo er was falsch gemacht hat oder was man vielleicht hätte an bestimmten Stellen anders machen können. Das ist ganz unterschiedlich. Also, wir überlegen uns dann auch, wie man den Streit wieder beilegen kann. Wie kann man da, was weiß ich, sich entschuldigen oder was weiß ich, wenn die Lehrerin beleidigt worden ist, das man sich bei ihr entschuldigt oder dass man mit dem, mit dem man sich da gestritten oder geschlagen hat, da nochmal

140 spricht, vielleicht mal ein Bild malt. Je nachdem wie alt die Kinder auch sind. Und
141 dann besprechen wir auch noch, wenn derjenige mal wieder in so eine Situation
142 kommt, was er dann machen könnte. Welche Möglichkeit gäbe es, wenn da einer,
143 was weiß ich, "Hurensohn" sagt: nicht gleich draufschlagen, es einem Lehrer sagen
144 oder der Pausenaufsicht sagen oder einfach mal nur versuchen wegzuhören und
145 solche Sachen. Oder, wenn einer mal eine ganz arge/ also das mache ich bei den
146 Kleineren, also ich habe ja auch schon Erst- und Zweitklässler. Wenn da mal einer
147 eine ganz arge Wut hat, dann sage ich: "Steh mal auf. Probier mal. Stampf mal ganz
148 fest auf den Boden.", um die Wut in den Boden abzulassen und solche Sachen. Oder
149 manchmal machen wir auch einen Punkt auf die Hand und derjenige muss dann im-
150 mer daran denken, wenn er seine Hand sieht oder es kommt ein Kleber auf den
151 Tisch, auf dem etwas steht. Solche Sachen. #00:08:49-2#

152
153 I: Lassen sich alle Schüler darauf ein? #00:08:55-7#

154
155 B: Alle nicht. Also, ich würde sagen, so (...) 80% - 90% lassen sich darauf ein. Und
156 es gibt manche, die lassen sich überhaupt nicht darauf ein. Und die schicke ich dann
157 auch heim, weil das macht keinen Sinn, wenn da einer sitzt und sagt: "Schreiben Sie
158 doch was Sie wollen. Ist mir doch scheißegal. Der Herr Sowieso hat gesagt, wenn
159 ich in den Trainingsraum gehe, dann ist es okay." Und ich sage dann: "Nee, du
160 musst da mitarbeiten. Wir müssen hier eine Lösung finden." Und also bei manchen,
161 wie gesagt. Es gibt da ein paar ganz Spezielle. Vielleicht kann auch bloß ich mit de-
162 nen nicht und andere haben vielleicht andere. Ja, also 10% - 20%, die knacke ich
163 nicht. #00:09:35-1#

164
165 I: Ja, und wie ist es zum Beispiel, wenn ein Schüler das erste Mal im Trainingsraum
166 ist? Fällt es den meisten leicht, sich darauf einzulassen, wenn man davor noch nie im
167 Trainingsraum war? Ich denke, es ist für einen Schüler ja doch ungewohnt, wenn er
168 voller Wut kommt und es heißt, wir besprechen erst einmal alles. #00:09:24-7#

169
170 B: Doch, die meisten, die das erste Mal kommen, also die Kleineren auf jeden Fall.
171 Also, wenn jetzt einer vielleicht schon in der 8. Klasse ist und neu an der Schule, ich
172 meine, der hat schon sehr viele dieser Gespräche hinter sich und da habe ich einen,
173 mit dem klappt es überhaupt nicht. Aber mit den Kleineren geht das eigentlich ganz
174 gut. Ich erkläre dann auch immer wirklich, dass ich nicht dafür da bin, dass ich sie
175 bestrafe oder schimpfe, sondern, dass wir ganz normal, in ganz normalem Ton reden
176 und wenn der Schüler dann lauter wird, sage ich: "Du, jetzt machen wir das ganz ru-
177 hig und so können wir nicht miteinander reden. Ich bin einfach nur dafür da, dass du
178 mir das mal erzählst und dass wir das dann besprechen." #00:10:36-1#

179
180 I: Wie reagieren die Eltern darauf, wenn ein Kind nach Hause geschickt wird oder
181 wenn man nach dem dritten Mal Trainingsraum anruft? #00:10:43-8#

182
183 B: (seufzt) Das ist unterschiedlich. Also, manche fühlen sich ein bisschen auf den
184 Schlips getreten, so quasi, immer meiner muss. Manche sehen es auch total ein. Al-
185 so, die Kinder dürfen dann wieder kommen, wenn die Eltern mit in die Schule kom-
186 men zum Gespräch. #00:11:03-0#

187
188 I: Also, theoretisch könnten die Kinder am nächsten Tag schon wieder kommen.
189 #00:11:03-0#

190

191 B: Ja, wenn die Eltern da Zeit haben. Ja, aber die müssen auf jeden Fall mit dem
192 Kind in die Schule kommen. Also, der Trainingsraum ist auch unser ziemlich einziges
193 oder eines, der sehr wenigen Mittel, die wir haben, um irgendwelches Fehlverhalten,
194 ja, zu bestrafen oder zu reglementieren. #00:11:22-4#

195
196 I: Ja. Jetzt bei dem Beispiel von dem einen Jungen, bei dem es nicht funktioniert,
197 was ist jetzt da die Konsequenz? Kommt der gar nicht mehr zur Schule oder wie geht
198 man da vor? #00:11:31-3#

199
200 B: Doch. Da kamen die Eltern und dann, ja. Ich melde das immer dem Klassenlehrer
201 und der übernimmt das dann. Weil ich bin ja bloß der Trainingsraumlehrer und das
202 macht dann der Klassenlehrer oder die -lehrerin mit den Eltern aus. #00:11:46-6#

203
204 I: Wie ist denn die Kommunikation zwischen Ihnen und den Klassenlehrern?
205 #00:11:47-3#

206
207 B: Also, ich schreibe das ja immer auf und der Klassenlehrer bekommt dann eine
208 Kopie. Also, der weiß dann immer genau, was wir da besprochen haben im Trai-
209 ningsraum. Und gut, wir sehen uns hier und besprechen das. Oder manchmal ist es
210 auch so, dass man mich fragt: "Du hast doch heute Trainingsraum, ich schicke dir
211 den-und-den Schüler, das-und-das ist vorgefallen." Oder die schreiben mir kurz ihre
212 Sicht auf, weil ich bin ja nie dabei. Ich bin ja immer darauf angewiesen, was mir eben
213 das Kind erzählt (lacht) und das stimmt oft nicht ganz so mit der Realität überein. Al-
214 so, das ist einfach seine Empfindung, wie er es mir erzählt, seine Sichtweise, ganz
215 klar. #00:12:30-9#

216
217 I: Was wollen Sie denn in dem Kind bewirken? #00:12:40-9#

218
219 B: Ja, gut. Vielleicht auf längere Sicht. Ich meine, mir ist klar, dass das mit einmal
220 Trainingsraum nicht getan ist. Aber auf längere Sicht vielleicht einfach eine Verhal-
221 tensänderung. Das man vielleicht erst einmal überlegt, bevor man draufhaut oder, ja,
222 das man versucht, wenn man wütend ist, seine Wut nicht an Lehrern durch irgend-
223 welche Beleidigungen, Beschimpfungen auszulassen, sondern erst mal, ja/ also, auf
224 längere Sicht. Ich denke bei uns muss man immer ein wenig langfristig denken
225 (lacht). #00:13:10-4#

226
227 I: Eben, Fritz Redl hat ja zwei Ziele herausgearbeitet. Zum einen die therapeutische
228 Auswertung von Alltagsereignissen, also dass Veränderung auf lange Sicht wichtig
229 ist. Aber er hat es auch als wichtig empfunden, emotionale erste Hilfe zu leisten. Wo
230 liegt da bei ihrer Arbeit der Schwerpunkt? #00:13:44-1#

231
232 B: Ich denke schon beides. Ich meine, das ist ja unsere Arbeit. Wir kriegen hier oft
233 Kinder in der 1. Klasse und die entlassen wir dann halt nach der 9. Klasse und klar
234 machen die da einen bestimmten Prozess durch. Da wollen wir natürlich schon län-
235 gerfristige Ziele erreichen. Aber für die Lehrer, die schicken, ist es natürlich erst ein-
236 mal wichtig, dass das Kind erst einmal aus dem Raum ist, dass da erst einmal ein
237 Cut ist und die anderen sich wieder beruhigen. Ich meine, die anderen sind keine
238 Lämmchen, das sind ja auch schwierige Kinder. Und dass da erst einmal wieder Un-
239 terricht ist und dass der Konflikt dann erst einmal geklärt ist. Also, die erste Hilfe ei-
240 gentlich. Aber ich meine, klar, das langfristige Ziel ist auf jeden Fall da. #00:14:21-4#

241

242 I: Bereiten Sie das Kind noch irgendwie vor, sodass es wieder zurück in die Klasse
 243 kann? #00:14:27-4#
 244
 245 B: Ja, also, da gibt es ja diesen Rückkehrplan. Da überlegen wir dann erst einmal,
 246 was es falsch gemacht hat, wie könnte man es anders machen und bei, was weiß
 247 ich, der eine hat seinen Klassenkameraden ganz arg geschlagen, das heißt er muss
 248 sich da entschuldigen, vielleicht ein Bild malen oder irgendetwas, also es muss ir-
 249 gendwie eine Reaktion erfolgen. Oder, wie gesagt, Lehrer beleidigt, dann muss man
 250 sich da auch entschuldigen. #00:14:56-3#
 251
 252 I: Was passiert, wenn das Kind dies zum Beispiel nicht macht? #00:15:01-7#
 253
 254 B: Ich gehe, zumindest bei den Kleineren, gehe ich eigentlich immer wieder mit zu-
 255 rück und dann gucke ich, dass der das macht. Und der macht das. Gut, ich weiß na-
 256 türlich nicht, ob das ganz von Herzen kommt, aber, wie gesagt, Wunder kann man
 257 auch nicht bewirken (lacht). #00:15:21-4#
 258
 259 I: Das stimmt. Gibt es denn bei ihnen im Trainingsraum bestimmte Regeln?
 260 #00:15:25-5#
 261
 262 B: Ja, gut, dass man sich hinsetzt. Also, gut, ich denke, die Regel haben wir nicht
 263 offiziell gemacht. Aber, ich erwarte, wenn ich mit jemandem spreche, dass derjenige
 264 sich hinsetzt. Also, ich habe keine Lust, mit jemandem zu reden, wenn der im Raum
 265 herum turnt. Ich erwarte auch, dass das Kind mich anschaut. Also, da lege ich ein-
 266 fach Wert drauf. Dass es in einer angemessenen Tonlage redet, solche Sachen.
 267 #00:16:09-7#
 268
 269 I: Und das wird von Ihnen bereits von Erstklässlern erwartet? #00:16:17-0#
 270
 271 B: Ja und das funktioniert eigentlich auch meistens. #00:16:16-0#
 272
 273 I: Wie wirkt sich denn die emotionale Beziehung zwischen Ihnen und dem Kind auf
 274 das Gespräch aus? #00:16:24-2#
 275
 276 B: Also, ich kenne viele Kinder gar nicht oder bloß vom Schulhof her. Also, wir haben
 277 eigentlich keine Beziehung. Ich bin ein Fremder für das Kind. Also, ich hab jetzt öf-
 278 ters Kinder von den Grundschulkollegen und ich unterrichte in Klasse 10 und bin
 279 auch noch in der Ambulanz tätig. Also, ich kenne die Kinder mehr oder weniger, ja,
 280 vom Trainingsraum. Diejenigen, die halt öfters in den Trainingsraum kommen, die
 281 kenne ich dann schon oder vom Pausenhof, wenn ich Aufsicht habe. #00:16:48-8#
 282
 283 I: Würden Sie das eher als positiv oder negativ sehen? #00:16:51-2#
 284
 285 B: Also, ich finde es eigentlich eher positiv. Wir sind irgendwie da (...) ganz unvorein-
 286 genommen, unvorbelastet. #00:17:15-3#
 287
 288 I: Setzen Sie verschiedene Techniken ein, je nachdem wo das primäre Problem
 289 liegt? #00:17:23-1#
 290
 291 B: (...) Das kann ich jetzt so gar nicht sagen. Ich mache das viel gefühlsmäßig. Also,
 292 wie jetzt ein Kind gerade redet, wie er sich gibt. Ich habe da keinen theoretischen

293 Hintergrund. Ich mache das so ein wenig intuitiv, weil, ja. #00:17:48-5#
 294
 295 I: Werden die Themen aus den vergangenen Sitzungen, also, wenn ein Kind öfters
 296 kommt, irgendwie wieder aufgegriffen? #00:17:51-3#
 297
 298 B: Ich guck dann schon mal, ob der jetzt, wenn er was weiß ich, wegen einer Beleidigung
 299 kommt, was da die letzten zwei Trainingsraumbesuche war. Wir haben das ja
 300 abgeheftet, ich kann das ja nachlesen. Und dann nehmen wir da auch manchmal
 301 Bezug darauf. Also, von Fall zu Fall. #00:18:08-9#
 302
 303 I: Können Sie sagen, wie lange Sie mit einem Kind im Trainingsraum arbeiten?
 304 #00:18:13-5#
 305
 306 B: Halbe Stunde. Also, plus, minus. So um den Dreh. #00:18:19-2#
 307
 308 I: Ist es oft voll im Trainingsraum? #00:18:29-3#
 309
 310 B: Das ist unterschiedlich. Manchmal stehen sie irgendwie Schlange und manchmal
 311 kommt auch gar niemand. Also, ich sitze auch wirklich manchmal nur drei Stunden
 312 so im Trainingsraum. #00:18:39-1#
 313
 314 I: Wenn viel los ist, können aber trotzdem alle nacheinander in den Trainingsraum,
 315 oder? #00:18:44-4#
 316
 317 B: Ich guck schon. Wenn ich einfach nicht fertig werde, naja, also husch, husch mache
 318 ich es nicht. Wir haben praktisch drei Schulstunden, nach der ersten Pause. Und
 319 es macht keinen Sinn für zehn Minuten da irgendjemanden schnell, schnell abzuarbeiten.
 320 Dann verschieben wir das auf den nächsten Tag. #00:19:03-2#
 321
 322 I: Und das können die Schüler annehmen? #00:19:08-5#
 323
 324 B: Das klappt. Es geht einfach nicht anders, weil ich habe danach noch Unterricht.
 325 Ich kann ja nicht länger bleiben. #00:19:15-3#
 326
 327 I: Würden Sie gerne sonst noch etwas zu ihrer Arbeit im Trainingsraum sagen?
 328 #00:19:17-3#
 329
 330 B: Also, ich mache es sehr gern und für mich ist es dann auch noch so ein Erfolgserlebnis,
 331 wenn ich dann einen knacke, der da am Anfang nur so dasitzt (verschränkt die Arme vor der Brust).
 332 Das freut mich dann so für mich, also für mich persönlich.
 333 #00:19:42-5#
 334
 335 I: Also, jetzt würde ich gerne noch ein paar Fragen zur Effektivität des Life-Space-Interviews
 336 stellen. (B: nickt) Welche Chancen und Grenzen sehen Sie? #00:19:52-6#
 337
 338 B: (...) Gute Frage. Also, ich denke längerfristig bringt es etwas. Es gibt natürlich
 339 Kinder, die kommen alle paar Wochen wegen dem Gleichen. Aber so ist es ja wahrscheinlich
 340 überall in der Erziehung #00:20:12-3#
 341
 342 I: Aber sie würden schon sagen, dass bei den meisten eine Entwicklung oder Veränderung
 343 zu sehen ist. #00:20:17-4#

344
 345 B: Aber das kann man schon auf sehr lange, vielleicht auch auf Jahre sehen.
 346 #00:20:26-2#
 347
 348 I: Hätten Sie einen Vorschlag, wie durch veränderte Bedingungen die Effektivität er-
 349 höht werden könnte? Also zum Beispiel durch mehr Geld, mehr Personal oder so.
 350 #00:20:30-6#
 351
 352 B: Weiß ich nicht. Da kann ich gar nichts dazu sagen. Ich habe mir dazu gar keine
 353 Gedanken gemacht. Also, mehr Geld? Also, wir haben wirklich fünf Tage die Woche
 354 drei Stunden Trainingsraum. Die 15 Stunden gehen von unserem Stundenpool natür-
 355 lich weg, die müssen wir halt woanders einsparen. Aber wir haben das als ziemlich
 356 gut empfunden und deshalb gönnen wir uns das. #00:21:08-9#
 357
 358 I: Wie finden Sie den Raum? Finden Sie ihn geeignet für solche Gespräche oder hät-
 359 ten Sie da Verbesserungsvorschläge? #00:21:13-5#
 360
 361 B: Der Raum ist nicht schön. Aber, wir sind auch schon x-Mal umgezogen und wir
 362 hatten noch nie so einen wirklich schönen Raum. Ich weiß nicht. Also, wir haben
 363 auch manchmal im Trainingsraum einfach Kinder, die wir dort einfach beaufsichtigen.
 364 Die vielleicht gerade Schwierigkeiten mit ihrem Lehrer haben, wo aber eigentlich
 365 nichts vorgefallen ist, wo man dann sagt, komm, ich hab gerade niemanden im Trai-
 366 ningsraum zum Gespräch. Der bekommt dann eben ein paar Arbeitsblätter und kann
 367 dann bei mir arbeiten. Der Raum ist nicht arg schön. #00:21:41-4#
 368
 369 I: In Ordnung, aber das hat keine Auswirkung auf die Gespräche? #00:21:46-2#
 370
 371 B: Nee, das glaube ich nicht, dass es da Schwierigkeiten wegen dem Raum gibt.
 372 #00:21:54-7#
 373
 374 I: Welche Folgen hätte es ihrer Meinung nach, wenn es den Trainingsraum ab mor-
 375 gen an ihrer Schule nicht mehr geben würde? #00:21:58-8#
 376
 377 B: (seufzt) Ich glaube, ein paar Kollegen würden das sehr vermissen. Es gibt ein
 378 paar Kollegen, die da regelmäßig Kinder schicken. #00:22:10-5#
 379
 380 I: (...) Also gibt es da auch Unterschiede von Kollege zu Kollege. Hat das etwas mit
 381 Primar- und Sekundarstufe zu tun? #00:22:20-8#
 382
 383 B: Also, nee. Wir haben eigentlich einige Lehrer, die nie jemanden oder kaum, ganz
 384 selten mal jemanden schicken, wirklich ganz selten. Und welche, die öfters jemanden
 385 schicken. Aber, das kann ich jetzt nicht genau sagen, woran das liegt. #00:22:37-1#
 386
 387 I: Ja, haben Sie denn eher jüngere oder ältere Schüler im Trainingsraum? #00:22:42-
 388 7#
 389
 390 B: Das ist eigentlich gemischt. Also, die ganz großen nicht mehr. Die Neuner und die
 391 Zehner eigentlich nicht. Habe ich, glaube ich dieses Jahr noch keine gehabt.
 392 #00:22:48-9#
 393
 394 I: (...) Was für eine Meinung über ihre Arbeit im Trainingsraum vermuten Sie bei ihren

395 Kollegen, die die Schüler schicken? #00:22:57-2#

396

397 B: Also, ich könnte mir vorstellen, dass sie in erster Linie mal froh sind, dass der
398 Konflikt jetzt erst einmal draußen ist. Ich meine, wie gesagt, unsere Klassen haben
399 ungefähr acht Kinder und es ist nicht nur einer schlimm oder schwierig, es sind da
400 viele schwierig und einer kann da natürlich/ wenn einer da draußen ist, kann da na-
401 türlich schon wieder Ruhe einkehren und man kann mit dem normalen Programm
402 weitermachen. #00:23:34-1#

403

404 I: Glauben Sie, dass manche das auch negativ sehen oder irgendwelche Schwach-
405 stellen ausmachen können? #00:23:37-6#

406

407 B: Das weiß ich nicht. Das müssen sie dann im Interview fragen (lacht). #00:23:46-
408 0#

409

410 I: Können Sie an irgendeinem Beispiel beschreiben, wo sie bei einem Schüler eine
411 Entwicklung sehen konnten, mit dem Sie gearbeitet haben? #00:23:50-9#

412

413 B: (...) Ich habe jetzt einfach schon so viele gehabt. Mir fällt gerade kein konkretes
414 Beispiel ein. Also, ich meine die kommen ja auch nicht regelmäßig. Also, es ist ja
415 nicht so, dass ich die jeden Monat sehe. Und ich bin ja auch nur einmal die Woche
416 im Trainingsraum und die Chance, dass der dann genau wieder zu mir kommt, ist ja
417 auch relativ gering. Also, nee, kann ich nichts dazu sagen. #00:24:23-4#

418

419 I: Die letzte Frage wäre jetzt noch: Was glauben Sie, wie die Schüler diese Arbeit im
420 Trainingsraum empfinden? #00:24:28-2#

421

422 B: (seufzt) Die haben, glaube ich schon/ also, sie wissen, dass sie da praktisch hin-
423 gehen müssen. (...) Ich habe eigentlich, zumindest bei den Kleineren, das Gefühl/
424 also, es ist nicht so/ sie haben auf jeden Fall keine Angst da hin zu gehen. Bei den
425 Größeren. Angst haben die natürlich auch nicht, aber (...) manchmal habe ich das
426 Gefühl, sie labern halt irgendetwas, so, in die Richtung. Und dann sind sie fertig und
427 haben ihre Unterschrift und dann ist gut. Also, ich würde sagen, bei den Kleineren ist
428 es effektiver. Ich meine die Größeren haben natürlich schon oft solche Gespräche
429 geführt in ihrer Schullaufbahn und da besteht die Gefahr, dass sie einfach etwas sa-
430 gen ohne sich wirklich mit etwas auseinanderzusetzen. #00:25:58-7#

Transkription des Interviews mit Herrn L.

Thema: Umgang mit Konflikten am Beispiel des Life Space Interviews

Befragte: Herr L.

Interviewerin: Isabell Faller

Datum: 10.06.2013

Dauer des Interviews: 00:46:50

Beginn der Transkription

1 I: Also, meine erste Frage wäre, wie lange arbeiten Sie denn schon an dieser Schu-
2 le? #00:00:08-2#

3

4 B: Seit 1999, September 99. #00:00:13-8#

5

6 I: Haben Sie irgendeine Zusatzqualifikation in Gesprächsführung oder Umgang mit
7 Konflikten oder so etwas? #00:00:23-9#

8

9 B: Zunächst habe ich während des Studiums das Seminar belegt zur Beratung nach
10 Mutzeck. Damals nicht von Herrn B. angeboten sondern von Herrn K. Und dann ha-
11 be ich, ja, mehrere einzelne Fortbildungen gehabt. Es gibt von der Caritas in Freiburg
12 eine Beratungsfortbildung für Lehrer, die dann in der STU sind, Sonderpädagogische
13 Unterstützung. Da geht es dann ja nicht um Beratung von Schülern in Konfliktfällen,
14 sondern um wertschätzende Beratung mit Eltern, mit Problemlage. #00:01:09-8#

15

16 I: Ja, okay. Wie sind Sie denn zu der Arbeit mit dem Life-Space-Interview gekom-
17 men? #00:01:15-7#

18

19 B: (...) Das ist zufälliger Art und Weise entstanden. Eine Kollegin von uns hat das in
20 ihrem Deputat gehabt. Hat da ihre drei Stunden gehabt an einem Donnerstag und die
21 Kollegin ist/ weil wir eben so eine Schule in freier Trägerschaft sind, gehen auch Kol-
22 legen in den Ruhestand nicht nur am Schuljahresende, sondern während des Schul-
23 jahres. Und die ist dann Ende November ausgeschieden und ihr Deputat musste er-
24 setzt werden. Und da ich kein Klassenlehrer bin, sondern mit meinen Stunden so die
25 Sachen so aufstocke, hat sich das angeboten. #00:02:02-6#

26

27 I: Dann, mehr oder weniger haben Sie dann von heute auf morgen dort angefangen.
28 #00:02:07-8#

29

30 B: Ja, ich wusste dann schon zu Schuljahresbeginn, wenn die Frau So-und-so auf-
31 hört, dann rutsche ich da nach. #00:02:13-8#

32

33 I: Okay. Wie lange machen Sie das dann jetzt schon, dieses Life-Space-Interview?
34 #00:02:19-4#

35

36 B: Jetzt seit (...) November 2012. #00:02:24-3#

37

38 I: Okay. Genau. Können Sie irgendwie in ein paar Stichworten kurz beschreiben, wie
39 Sie die Schüler hier sehen oder was das besondere an den Schülern hier ist?

40 #00:02:35-0#

41
42 B: (...) Wenn Sie dann in diesen Trainingsraum kommen? (I: Allgemein an der Schule, also, an einer Schule für Erziehungshilfe. Was da sozusagen das Besondere ist an den Schülern im Gegensatz zur Regelschule.) Ja, hier die Schüler haben eben/ nein, die (...) können nicht losgelöst lernen von den Problemen, die sie im privaten, im sozialen Setting, im Elternhaus haben. Das belastet sie so sehr, dass es eben auch in der Schule auffällt oder sie am Lernen hindert. Seien es, wie gesagt, so familiäre Konflikte oder viel tiefer liegende. Dass sie, was weiß ich, frühkindlich traumatisiert wurden oder traumatische Erlebnisse erleben mussten und immer noch an der Verarbeitung zu schaffen haben und das nicht im Einklang ist mit ihrer parallel fortlaufenden Entwicklung des Älterwerdens. Und dann überschneiden sich die Probleme hier derart oder die kumulieren und am gesellschaftlichen Instrument der Schule treten sie eben zutage. Weil dort die Schüler dann einfach angeeckt sind oder es nicht aushalten in einer großen Klasse oder es nicht aushalten, dass sie still sein sollen, solange andere etwas tun. Dort brechen dann diese (...) erlebten oder nicht verarbeiteten Situationen einfach aus und werden offenbar. #00:04:24-8#

57
58 I: Sie haben jetzt angesprochen, dass Konflikte auf jeden Fall ein Thema sind. Welche Ursachen würden Sie denn dafür sehen, für Konflikte hier in der Schule dann? #00:04:36-8#

61
62 B: Die Schüler fühlen sich sehr häufig missverstanden, weil sie es nicht gelernt haben adäquat zuzuhören oder auch adäquat zu reagieren, kommt es sehr häufig zu Missverständnissen und viele Schüler neigen dann dazu, wenn es einen Konflikt gab, den Eigenanteil nicht wahrzunehmen, sondern sie sagen: "Der andere hat doch. Da habe ich doch dann so und so machen müssen." Und im Gespräch im Trainingsraum kann man dann noch weiter zurück gehen. Was war denn davor? Wie war denn die Situation? Wie bist du denn heute Morgen überhaupt in den Bus gekommen? Hat das vielleicht auch schon etwas damit zu tun, dass du dann in der ersten Pause dann so und so reagiert hast? Und man versucht dann einfach so zurück zu schreiten und zu gucken, wo ist der Konflikt wirklich entstanden. #00:05:32-5#

72
73 I: (...) Weshalb kommt ein Schüler denn in den Trainingsraum? #00:05:38-4#

74
75 B: Oft wegen einem Missverständnis. Dass er dann übergriffig wurde, verbal übergriffig wurde oder auch körperlich übergriffig wurde einem anderen Schüler gegenüber oder ein Schüler hat seine Sanktionen/ nicht Sanktionen, eher, hat die Konsequenz des Lehrers nicht verstanden. Warum macht jetzt der das? Warum muss ich dieses und der andere was anderes? Und dann kommen sie in den Trainingsraum und das ist dann sehr gut, einfach, dass eine neutrale Person dort ist und nicht der Lehrer, der diese Konsequenz versucht hat durchzusetzen oder dem Schüler verständlich zu (machen?). Dass es nochmal eine neutrale Person ist, die von der (...)/ oder die nicht in dieser entstehenden Situation mit involviert war. (I: Ja, und das sehen Sie als positiv?) Ja, natürlich. Ja. Und der Schüler kann auch eben diesem Lehrer, der dort ist, viel mehr erzählen, weil er dort frei ist von diesen Gefühlen, die er jetzt der einen Lehrperson gegenüber hat. #00:06:51-6#

87
88 I: Ja. Würden Sie sagen, dass Schüler eher in den Trainingsraum kommen, weil sie Konflikte untereinander hatten oder mit einem Lehrer? Gibt es da eine Tendenz? #00:07:01-4#

91
92 B: (...) Ich glaube das ist ungefähr ausgewogen. Also bei Lehrern ist es dann natür-
93 lich weniger das Übergriffige, sondern/ also, da fühlen sich Lehrer manchmal belei-
94 digt oder zu sehr beleidigt. "Mensch, der reagiert überhaupt nie, der beleidigt mich
95 die ganze Zeit und wenn ich sage, er soll es unterlassen, macht er gerade noch mit
96 Absicht weiter." Und dann werden Schüler häufig von Lehrern geschickt um (...)/ da-
97 mit sie sich wieder auf den Unterricht mit den anderen konzentrieren können. (I: Also
98 ist das das Hauptanliegen sozusagen, wenn die Lehrer ihn schicken, einfach, dass
99 Unterricht wieder möglich ist?) Ja, genau. Oder es war eine Pausensituation, da
100 können dann auch zwei Schüler aus unterschiedlichen Klassen betroffen gewesen
101 sein, deren Konflikt so war, dass dann der aufsichtsführende Lehrer es nicht klären
102 konnte und auch die beiden Klassenlehrer von der Situation her nichts wissen und
103 dann schickt man meistens die beiden Schüler hintereinander in den Trainingsraum.
104 (I: Also zusammen würden Sie es nicht machen?) Erst einmal hintereinander und
105 dann entscheidet der Lehrer im Trainingsraum, ob man vielleicht nochmal mit denen
106 zusammensitzt. #00:08:11-8#
107
108 I: Merken Sie irgendwie, dass manche Lehrer vielleicht die Schüler mehr schicken
109 wie andere? #00:08:20-3#
110
111 B: Ja, von manchen Lehrern hatte ich noch nie Kinder und Schüler. Wobei das (...)/
112 Woran das liegen mag? Da gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Es kann ganz
113 normal an strukturellen Gegebenheiten liegen, dass manche Lehrer an dem Tag, an
114 dem ich im Trainingsraum bin, eben nicht da sind oder der Unterricht dort so ist, dass
115 vor allem Sport oder Technik stattfindet. Das ist dann vielleicht weniger konflikträch-
116 tig. Insofern möchte ich da nicht manchen Typen von Lehrern zuschreiben, dass sie
117 kein Gebrauch davon machen würden. Ich glaube es liegt vielmehr einfach in der
118 Struktur. (...) Was vielleicht manches Mal eine Rolle spielen könnte ist, dass natürlich
119 auch die Kollegen im Trainingsraum unterschiedliche Qualität in ihrer Arbeit haben
120 beziehungsweise ihre Arbeit in der Qualität unterschiedlich bewertet wird von den
121 Kollegen. Und das der Kollege X sagt: "Na, der Herr L. am Donnerstag, der labbert
122 nur mit den Schülern und da passiert mir zu wenig. Und deswegen warte ich lieber
123 ab, bis der Kollege R. im Trainingsraum ist und dann schicke ich meine Kinder mit
124 meinem Konflikt dann eher zu diesem und jenem Lehrer. (I: Das heißt, sie haben ihre
125 festen/ also einen festen Tag, an dem sie im Trainingsraum sind. Was ist, wenn der
126 Lehrer jetzt krank ist beispielsweise?) Dann fällt das aus, der Trainingsraum. Dann
127 müssen wir schauen, dass entweder der Konflikt, wenn er geregelt werden muss,
128 müssen entweder der Herr B. oder ich, als Konrektor, dann eben auch noch an ande-
129 ren Tagen einfach zur Verfügung stehen und gucken, was ist so akut. Oder man
130 macht schon eine Voranmeldung für den nächsten Tag, wenn der andere Kollege
131 dann da ist. Dann sagt man: "Oh, Herr R., Sie am Freitag. Da gibt es einen Konflikt
132 von Dienstag oder Mittwoch und da ist es geschickt, wenn Sie das am Freitag ma-
133 chen." (I: Können die Schüler das akzeptieren, oder?) Ja. Ja, ja. (I: Und dann sind sie
134 auch bereit dann am Freitag noch in den Trainingsraum zu gehen?) Ja. Manchmal ist
135 es auch ganz gut, auch für die Schüler ganz gut. Die haben dann auch schon mal
136 darüber geschlafen, wenn das angekündigt worden ist. Haben drüber geschlafen,
137 haben sich vielleicht beruhigt, haben sich ihre eigenen Gedanken nochmal dazu ge-
138 macht. (...) Mir ist es jetzt noch nicht passiert. Es könnte ja auch sein, dass ein Schü-
139 ler mal kommt und sagt: "Jetzt ist es nicht mehr nötig. Wir haben das schon gelöst."
140 (I: Ja, aber das ist Ihnen selber/) Mir selber jetzt nicht. Aber wie gesagt, ich bin jetzt
141 noch nicht so lange dabei. #00:11:07-4#

I: Würden Sie es eher als positiv sehen, wenn ein Schüler selber noch einmal darüber schläft? Oder kommt das auf den Konflikt an? #00:11:14-5#

B: Das kommt auf den Konflikt an. Wenn es ein Konflikt ist, der so eine Verschiebung erlaubt, ja. Das hängt dann manchmal davon ab, zu welcher Uhrzeit der Konflikt entstanden ist. Also, wenn er erst 12.20 Uhr entsteht und man sagt: "Jetzt gehst du mal nach Hause und du wartest noch und fährst mit dem nächsten Bus nach Hause. Und dann morgen ist ein neuer Tag. Dann gucken wir mal, wie die Welt dann aussieht." Dann geht es. Wenn hier der Konflikt um 09.00 Uhr entsteht und man muss noch dreieinhalb Stunden miteinander sein und man merkt schon: "Oh, das ist heute eine ganze Fortsetzung gewesen und das war schon am Montag und am Dienstag und jetzt Mittwoch, Donnerstag bricht es wieder auf." Dann muss man gleich drauf schauen. #00:11:52-6#

I: Würden Sie prinzipiell Konflikte eher als Chance sehen oder als Störfaktor? #00:11:58-7#

B: (...) Das ist beides. Also, nicht ausschließend als Störfaktor genauso wenig ausschließend als Chance. Wir haben Fälle, die kommen jetzt in diesem Schuljahr zum 14, 15 Mal in den Trainingsraum. Da merkt man auch, es sind immer wieder/ jeder Konflikt ist eine vertane Chance. Ja, es sind dann oftmals die gleichen Auslöser und bei manchen Schülern ist das Instrument dann auch abgestumpft oder verbraucht. Und (...) die Schüler merken wenig Wirksamkeit dadurch. (...) In manchen anderen Fällen kann es dann schon sein, dass man einfach dann zehnmal braucht, um bei auch jüngeren Schülern nochmal Reflexionen über eigene Verhaltensweisen begleiten zu können. Die müssen ja auch vielleicht zehn-, zwölfmal vielleicht kommen um überhaupt eine Spur im Kopf zu legen. Und eine Selbstwahrnehmung zu gründen. In welchen Situationen ist es denn, wo ich so und so reagiere? Wenn das bloß einmal gewesen wäre, ja, heute so, morgen so/ und insofern braucht es vielleicht auch manchmal. Es ist eine Chance. Der Trainingsraum ist eine Chance für die Kollegen in ihrer Klasse produktiv weiterzumachen. Der Trainingsraum ist auch eine Chance für einen Schüler seine Konflikte beraten zu können. Da kommt es dann auch immer mal vor, dass dann/ wir schreiben da ja Protokoll und schicken den Schüler mit dem Ergebnis zurück. Das dann der Lehrer in dieser Viertelstunde oder einer halben, dreiviertel Stunde ja auch nachgedacht hat oder Sachen anders empfindet und dann sagt: "Oh, ja, wenn ich jetzt sehe, was der Kollege im Trainingsraum aufgeschrieben hat, verstehe ich jetzt ja auch, warum der sich so geärgert hat." Und dann findet da schon eine Lösung statt. Also, es ist dann schon eine Chance für alle Beteiligten wieder eine stabile Grundlage zum Weiterarbeiten zu bekommen. #00:14:31-8#

I: Wie ist ihre Kommunikation mit den Klassenlehrern jeweils oder gibt es da eine Kommunikation? Oder läuft das eben nur über diese Protokolle sozusagen? #00:14:42-6#

B: Praktisch, diese Protokolle sind das Minimum an Kommunikation. Das heißt, ich schreibe das auf. Haben Sie schon gesehen, wie das aussieht? (I: Nee.) (holt ein blanko Protokoll aus einem Ordner.(s. Anhang 6.) Ganz einfach. Das war das Problem. Der Schüler beschreibt sein Problem, aus seiner Sicht. Und es wird dann mit dem Schüler gemeinsam besprochen, wie man es lösen könnte. Ob sich jemand entschuldigen muss oder ob man es so stehen lassen kann oder ob (...) es andere

Umgehensarten gibt, die solche Problemlagen dann nicht mehr entstehen lassen. Und das Protokoll wird auf Durchschlagspapier geschrieben. Eines verbleibt im Trainingsraum und der andere Durchschlag wird dann weitergegeben an den Klassenlehrer, der dann das Ergebnis so sieht. Und meistens ist es dann schon nochmal so, dass man dann irgendwie, wenn der Unterricht vorbei ist oder so was und man dem Kollegen begegnet, dass man nochmal darüber spricht. Und dann auch nochmal so die Wirksamkeit gemeinsam beurteilt. "Au ja, der kam beeindruckt zurück oder der kam unbeeindruckt zurück. Der hat es dann eben gemacht um die Formalität zu erfüllen." Wir haben das Trainingsraumkonzept bei uns in so einen Verfahrensablauf eingebettet. Dass, wenn der Konflikt so groß ist, ein Schüler dorthin geschickt wird, damit einfach der normale Alltag einigermaßen im Klassenzimmer weitergehen kann. Wenn der Schüler sich weigert dorthin zu gehen, dann wird er sehr rigide vom Unterricht befreit. Unbefristet vom Unterricht befreit, solange bis er wieder mit einem Elternteil hier erscheint. Weil wir sagen, uns ist das Trainingsraumkonzept so wichtig um einen Konflikt zu lösen und wenn ein Schüler sagt, ich bin nicht bereit an der Lösung mitzuarbeiten, dann sagen wir, dann können wir auch nicht weiter Unterricht machen mit dir. Und dann ist das so ein grundlegendes Problem, dass wir sagen: "Dann bringst du bitte deine Mutter oder deinen Vater mit und wir besprechen gemeinsam, wie wir in solchen problematischen Situationen weiter verfahren können." #00:17:14-9#

I: Wie nehmen das die Schüler dann auf und die Eltern? Also, diese strenge Regelung. #00:17:23-4#

B: Recht gut. Also, der Herr B. und ich, wir sagen das immer jährlich bei der Elternbeiratsitzung. Einfach erneuern wir das und wir lassen uns auch die Zustimmung und die Einverständnis der Elternvertreter geben dafür. Und die sind dann auch einvernehmlich. Heute war jetzt die Mutter eines Schülers da, der jetzt letzte Woche Dienstag oder Mittwoch sich geweigert hat in den Trainingsraum zu gehen und dann war der eben zwei oder drei Tage zu Hause. Und den Eltern ist dann schon auch wichtig hierher zu kommen. Die möchten ja auch, dass ihr Kind wieder in die Schule geht. #00:18:02-0#

I: Okay. Bereiten Sie das Gespräch irgendwie vor, oder? Also, wenn sie in dem Trainingsraum sitzen und ein Schüler kommt. Können Sie vielleicht kurz beschreiben, was Sie als erstes tun. Oder fangen Sie sofort an mit/ #00:18:17-0#

B: Ja. Ich gucke, wie es dem Schüler geht. Wenn ich den Eindruck habe, der Schüler kann gleich über das Problem erzählen/ manchmal kommen sie ja auch und möchten und sprudeln gleich los. Dann lasse ich das zu und wir reden über das Problem. Und manchmal kommt auch ein Schüler und sagt: "Da möchte ich jetzt gar nicht darüber reden.", dann sage ich: "Okay, ich bin ja noch länger hier. Jetzt gucken wir mal, wie lange du brauchst um runterzukommen. Oder brauchst du etwas zum Runterkommen?" Dann kann ich auch noch das Angebot machen: "Möchtest du erst einmal malen oder möchtest du erst einmal, was weiß ich, nachdenken?" (I: Dieser Raum ist so ausgestattet dann, dass man zum Beispiel auch/) Wenn Sie nachher noch Zeit haben, ich kann schnell mit rüber gehen. (I nickt.) Dann können wir ihn noch anschauen. Naja, er ist ein bisschen spartanisch ausgestattet. Da könnte man nochmal bisschen mehr wieder/ vielleicht war er mal besser ausgestattet und die Sachen haben Füße bekommen. #00:19:11-1#

244 I: Glauben Sie, dass das eine Auswirkung hat für das Gespräch? Also, wie dieser
245 Raum ausgestattet ist. #00:19:18-4#

246
247 B: Er ist relativ nüchtern gestaltet, einfach auch um keine Ablenkungen zu fabrizie-
248 ren. Er ist recht groß, es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich zu setzen. Es gibt
249 auch einen Vorraum, wo eine alte Sitzgarnitur steht, das ist in Anführungszeichen
250 das Wartezimmer. Ja. Wenn da mal kurz die Schlange länger wird/ manchmal sind
251 es drei oder vier Kinder, die dann da sitzen. (I: Können die dann zusammen im War-
252 tezimmer warten?) Ja, das geht schon. Also, ich habe das dann schon durchaus er-
253 lebt, dass die dann manchmal auch untereinander ins Gespräch kommen. "Warum
254 bist denn du jetzt hier und so?" Das ist dann wirklich wie beim Arzt (beide lachen).
255 "Mal gucken, welche Medikation ich kriege." (...) Und manchmal ist eben dieses War-
256 tezimmer oder die Couch vorne/ wenn dann auch einer sagt: "Ich habe jetzt keinen
257 Bock zu reden. Ich sitze hier meine Zeit ab.", dann sage ich: "Ja, dann setz dich
258 draußen hin und chill. Jetzt nehmen wir erst einmal jemand anderen dran." (I: Ah,
259 okay. Das geht dann auch.) Ja. (unv.) Manche Kollegen setzen es dann auch so ein/
260 gerade Donnerstag aus einer Klasse oder zwei Klassen kriege ich dann sehr häufig
261 Klienten oder Kunden oder wie man das dann auch nennt, weil die dort in der sech-
262 sten Stunde dann Sportunterricht haben und die Schüler möchten sehr gerne in den
263 Sportunterricht. Und dann sagen die um 11.00 Uhr, 11.30 Uhr: "Weißt du was, jetzt
264 gehst du in den Trainingsraum. Ansonsten kannst du ja nicht beim Sport mitmachen."
265 Dann wird das schon ein bisschen auch als Sanktion eingesetzt oder als Druckmittel
266 um die Schüler dort zur produktiven Arbeit, naja, zu verpflichten. #00:21:05-1#

267
268 I: Okay. Besprechen Sie dann, wenn Sie jetzt eine Lösung gefunden haben für das
269 Problem, so dieses prinzipielle Handeln in solchen Situationen? Also, dass man bei-
270 spielsweise irgendwie vorausspinnt, wenn es wieder passiert oder wenn ein anderer
271 Schüler/ #00:21:22-4#

272
273 B: Es sind ja häufig Wiederholungstäter, die aus ähnlichen Situationen heraus die
274 Probleme bringen. Hier sind es immer zwei Schüler, die sich gegenseitig pisacken
275 oder verbal angehen. Da versucht man natürlich immer: "Ach, du das letzte Mal ha-
276 ben wir das so und so gesagt. Du hättest so reagieren können. Hast du es gemacht?
277 Was kannst du nochmal verbessern? Gibt es nochmal eine dritte Variante?" Die Kol-
278 legin M., mit der Sie schon gesprochen haben/ ich kann Ihnen nachher auch die Pro-
279 tokolle zeigen die da abgelegt worden sind/ die hat mit dem D. glaube ich oder war
280 es mit dem L.? So, ihm sein Verhalten verallgemeinert aufgezeigt eben als eine Spi-
281 rale. Ja, wo man dann versucht Ausstiege zu finden. Da gibt es da einen Ausstieg,
282 es gibt vielleicht auch noch später nochmal einen Ausstieg. Um eben die Eskalatio-
283 nen zu verhindern. Insofern wird es schon so verallgemeinert, dass man sagt, jetzt
284 unabhängig von der Situation, wie kann man da/ als Mensch welche Qualitäten
285 braucht man um Erfolg zu haben? #00:22:33-6#

286
287 I: Bereiten Sie irgendwie vor, dass das Kind wieder zurück in die Klasse geht oder ist
288 dann einfach/ #00:22:40-3#

289
290 B: Das ist abhängig von der Fragestellung. Wenn ich weiß, der geht jetzt in die Klas-
291 se, wo jetzt sein Widersacher mit drin ist, dann kann das ein Ziel sein, wie geht das
292 jetzt heute noch zu Ende. "Ja, du solltest da ja noch eine Stunde sein. Wie hältst du
293 das aus? Fühlst du dich jetzt nach dem Gespräch so stark, dass du das aushältst?
294 Oder was brauchst du dazu um das aushalten zu können? Brauchst du vielleicht

295 auch ein anderes Klassenzimmer noch für heute?" So, ja. (I: Da versucht man das
296 dann auch zu ermöglichen.) Wenn es geht, versucht man es zu ermöglichen, ja.
297 #00:23:17-7#

298
299 I: Wie wirkt sich denn die emotionale Beziehung oder eben, dass sie nicht so vor-
300 handen ist wahrscheinlich, wenn sie für die Schüler eher neutral sind, auf das Ge-
301 spräch aus? #00:23:28-6#

302
303 B: Ja, eher förderlich. Ja. (...) (I: Also Sie haben jetzt nie das Gefühl, es wäre jetzt
304 besser, wenn wir eine bessere Beziehung zueinander hätten?) Das ist natürlich bei
305 den Schülern hier im Haus, mit denen da bin ich überhaupt nicht im Unterricht mit
306 drin. Zu denen habe ich eine relativ neutrale Beziehung. Wenn jetzt bei mir aus dem
307 Grundschulhaus welche kommen, zu mir kommen, bin ich natürlich manchmal nicht
308 mehr so sehr neutral, weil ich ja mit denen im Alltagsgeschäft auch zu tun habe. (...)
309 Da könnte es dann auch sein, dass ich mal sage: "Au, vielleicht ist es geschickter,
310 wenn du morgen kommst, bei einem anderen Kollegen." #00:24:07-4#

311
312 I: (...) Wenden Sie denn irgendwie verschiedene Techniken an? Also, je nach dem
313 mit was für einem Problem ein Kind kommt? #00:24:18-9#

314
315 B: (...) Techniken. (...) (seufzt) Ich versuche dann auch zumindest auf das Protokoll
316 sehr viele Oh-Töne der Schüler darauf zu schreiben. Bei der ersten, die man auf-
317 schreibt. "Der hat mir das und das gemacht.", dann sage ich: "Kann ich das so auf-
318 schreiben? War das so?" Also ich frage so nach, dass ist etwas/ ich habe immer
319 wieder über Wagenschein Seminare gehabt und der hat, wie hat er es genannt, die
320 Mäeutik, die geburtshelfende Gesprächstechnik. Wie man über nachfragen ihm sel-
321 ber helfen kann zu immer besseren Formulierungen zu kommen, die immer mehr
322 ihm einen Weg aufzeigen. So, das ist so eine Technik. (I: Können das die Schüler
323 gut annehmen? Also, jetzt auch von erste Klasse bis zur zehnten Klasse?) Doch, das
324 können eigentlich alle sehr gut annehmen. Also, sowohl dann jetzt so Klasse zwei/
325 hatte ich schon mal einen Erstklässler? (...) Nee. Also, so Klasse zwei, drei konnte es
326 gut annehmen. Da dauert es manchmal sehr lange, weil da dieses Zurückarbeiten,
327 was war am Anfang? und was war der Auslöser?, wo sind deine Teile?, ist oft sehr
328 verschüttet durch die Situation. Und dann dauert es dann länger. Während es bei
329 Größen einfach von der Reflexionsfähigkeit dann schon schneller geht. Die sagen
330 dann: "Haja, natürlich habe ich da auch dieses und jenes und/" #00:26:15-3#

331
332 I: Wie lange arbeiten Sie denn ungefähr so mit einem Kind? Kann man das sagen?
333 #00:26:21-9#

334
335 B: (...) Ausnahmen bestätigen die Regel. Dass es so zwischen 20 und 25 Minuten
336 dauert. (...) Ich weiß es nicht, wie sich das vergleichen lässt mit den anderen Lehre-
337 rinnen, die das betreiben. Ob das ähnlich lange ist oder ob da/ manchmal kommt
338 auch ein Schüler, wird geschickt von einem Lehrer, wo ich denke: "Ein Larifari-
339 Problem. Und ach komm, mach doch aus einer Mücke keinen Elefanten." Und dann
340 mache ich es auch zügiger. Ja. Und dann sagt der: "Jetzt war er im Trainingsraum,
341 jetzt ist gut. Und er hat es eingesehen und er soll es nicht mehr machen." #00:27:05-
342 5#

343
344 I: Okay, wie werden denn neue Schüler, die jetzt zum ersten Mal im Trainingsraum
345 sind, eingeführt? Werden die besonders eingeführt oder fängt man einfach an?

346 #00:27:15-8#

347

348 B: Nee, da fängt man einfach an. Ich gehe schon davon aus, dass wenn ein Schüler
349 neu aufgenommen wird bei uns an der Schule oder in einer Klasse/ entweder kriegt
350 er den irgendwo im Gespräch mit den anderen Schülern mal mit "Ach, da gibt es die-
351 ses Element oder dieses Instrument". Oder der Klassenlehrer erzählt ihm am Anfang:
352 "Bei uns geht das so und so und so. Und wenn du mal ein Problem hast/" Es könnte
353 auch ein Schüler von sich aus selber sagen: "Ich gehe in den Trainingsraum." Dann
354 müsste der Lehrer ihn im Prinzip gehen lassen. (...) Ob das jetzt sehr häufig vor-
355 kommt? Glaube ich nicht. (...) In solchen Fällen, wenn ein Schüler sich sehr unge-
356 recht behandelt fühlt durch seinen Klassenlehrer kommen sie sowieso für gewöhnlich
357 dann eher hier zur Schulleitung und beschweren sich oder besprechen dann das
358 dort. Aber im Prinzip könnten die Schüler auch, wenn sie von sich aus Probleme mit
359 einem Lehrer oder mit einem Mitschüler haben, sagen: "Au, das möchte ich bespre-
360 chen beim Herrn, bei der Frau So und so. Da habe ich Vertrauen oder schon erlebt,
361 dass der das sehr gut gemacht hat." Und dann können die Schüler da auch so hin-
362 gehen. #00:28:27-0#

363

364 I: Wie ist denn das, werden zum Beispiel jetzt aus alten Sitzungen, falls ein Schüler
365 öfters kommt, wieder aufgegriffen, was dort schon Thema war oder fängt man immer
366 wieder neu an, sozusagen? #00:28:40-1#

367

368 B: (...) Nein, das wird dann schon aufgegriffen. Also, erstens, wenn ich den Schüler
369 selber schon einmal hatte und er kommt wegen des gleichen Anliegens, dann blätter
370 ich schnell zurück und sage: "Oh, guck mal." (...) (I: Aber da verwenden Sie nur ihre
371 Unterlagen? Also, Sie haben jetzt untereinander sozusagen, die im Trainingsraum
372 arbeiten, das nicht so/) Nein, das kann auch einmal zufällig passieren, dass dann die
373 Kollegin, die Frau F. zum Beispiel kommt und sagt: "Du, der war bei mir. Wir sind zu
374 keinem Ergebnis gekommen. Da ist noch etwas. Guckst du morgen nochmal?" Und
375 dann kriege ich von ihr so ein Protokoll und noch die Erzählungen und dann mache
376 ich es am nächsten Tag oder dann, wenn ich dran bin eben noch einmal. #00:29:24-
377 6#

378

379 I: Ja. Wenn Sie jetzt eine Lösung gefunden haben, beispielsweise, dass sich jemand
380 entschuldigt oder dass es ein Gespräch gibt oder so, überprüfen Sie das dann? Also,
381 es könnte ja sein, ein Schüler sagt dann: "Ja, das ist die Lösung. Wunderbar." Das
382 aber dann nicht macht, sozusagen. #00:29:39-6#

383

384 B: Das überprüfe dann entweder ich oder der Klassenlehrer. Also, eigentlich obliegt
385 es dann dem Klassenlehrer, das zu tun. Vor allem wenn der Schüler vom Klassen-
386 lehrer geschickt wurde. (...) Wenn es jetzt so Streitigkeiten zwischen Schülern waren
387 und ich habe dann auch zwei dazu geholt, dann würde ich auch noch das Controlling
388 durchführen. Und sagen: "Du, jetzt gehen wir zusammen zu diesem Schüler und wir
389 haben jetzt das und das so erarbeitet und jetzt gucken wir nochmal, wie ihr das mit-
390 einander hinkriegt." #00:30:13-1#

391

392 I: Ja, okay. Gibt es irgendetwas, was Sie noch gerne sagen würden zu der prakti-
393 schen Arbeit im Trainingsraum, was ich jetzt nicht gefragt habe oder so? #00:30:21-
394 9#

395

396 B: (lacht) Nö. #00:30:22-4#

397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431
432
433
434
435
436
437
438
439
440
441
442
443
444
445
446
447

I: Nö, gut (lacht). Dann hätte ich jetzt noch ein paar Fragen einfach zu diesem theoretischen Wissen. Können Sie irgendwie so einen theoretischen Hintergrund skizzieren? #00:30:35-7#

B: Nein, außer, dass der Herr B. eben jetzt Sie angekündigt hat, gesagt hat: "Au, das ist nach Fritz Redl und da gibt es diese, was weiß ich, sieben Punkte, Ablaufpunkte oder sechs Schritte. (I: Aber die haben Sie beschrieben, eigentlich. Eben auch auf meine Nachfragen.) Okay. #00:31:03-2#

I: Wie sehen Sie ihre Aufgabe einfach bei der Arbeit mit dem Kind? #00:31:07-6#

B: (...) Dem Kind, dem Schüler oder Klienten zu zeigen, dass es sich lohnt, sich noch einmal schnell zurückzulehnen und nachzudenken. (...) Um die Ruhe reinzubringen, Ruhe und Reflexion über sein Verhalten reinzubringen, weil man nur über die Reflexion und über das Nachdenken, warum etwas wie war, ja, auch sein Verhalten für zukünftige Situationen steuern lernen kann. (...) Ohne Reflexion kein Lernen. #00:32:05-8#

I: (...) Ja. Haben Sie irgendwelche Ziele, die Sie verfolgen, wenn Sie mit den Kindern arbeiten? #00:32:16-9#

B: (...) Ich für mich nicht. Nee, das Kind soll auf eine Lösung kommen. (I: Okay. Also, dass es einfach so als Unterstützung/) Ja, als Unterstützung, denn das Kind soll selber dann auch wieder sagen können: "Ja, da gehe ich jetzt hin zurück. Dahin, wo ich her komme." Dass es dann mit dieser Lösung, die man dann hoffentlich hat, für das Kind auch aushaltbar ist, seine Schuld, seine Mitverantwortung einzugestehen und sich mit seinen Konfliktpartnern wieder zu konfrontieren. (...) Viele unserer Kinder, Schüler haben es ja auch immer erlebt, es gibt einen Konflikt, ich breche ab, ich fange wo neu an. Und das ist ja ein Muster, ein Verhaltensmuster, was im Prinzip ja nicht förderlich ist, sondern man soll sich ja einfach mit den Menschen, auch mit denen man sich streitet, wieder auseinandersetzen. #00:33:21-4#

I: (...) Genau. Also Fritz Redl sieht sozusagen zwei übergeordnete Ziele. Zum einen dieses langfristige Ziel einfach, dass man in dem Kind etwas bewirkt und das andere ist diese, also er nennt das emotionale erste Hilfe. Wo würden Sie jetzt/ was ist ihnen wichtiger sozusagen? Kommt es häufiger vor, dass man diese erste Hilfe leisten muss oder arbeiten Sie schon auf ein längerfristiges Ziel einfach hin? #00:33:53-1#

B: (...) Um in dem Bild der medizinischen Versorgung zu bleiben. Das Kind kommt da wegen einer Schnittwunde zu mir. Dann muss ich natürlich ein Pflaster darauf kleben. das ist die erste Hilfe. Wenn jetzt das Kind 14 Mal oder 16 Mal kommt und schneidet sich immer wieder an der gleichen Stelle, dann ist das Kind nicht belehrbar oder wir machen unsere Arbeit schlecht. Das heißt, es geht natürlich um beides. Es geht zunächst einmal darum zu verarzten, erste Hilfe zu leisten. In der Hoffnung, dass das Kind dann beim zweiten, dritten Mal weiß, wie man ein Messer ansetzt und man sich nicht schneidet. #00:34:40-2#

I: (...) Wie ist das denn, gibt es viele Schüler, die sozusagen unbelehrbar sind oder wo man an seine Grenzen stößt? #00:34:54-0#

448 B: Nein, viele nicht. Ich habe jetzt zwei oder drei im Kopf. Das sind so wirklich die
449 Spitzenreiter, die hier sind. Der eine, dort aus dem Schulhaus, Siebtklässler, der
450 eben unter solchen Lebensumständen lebt, dass der Rahmen hier, dieser lernende
451 Rahmen, dreieinhalb oder vier Zeitstunden pro Tag einfach viel zu wenig ist. Aber es
452 wird keine weiteren Hilfen geben, weil das System so ist, wie es ist. (I: Also, der ist
453 jetzt hier auch nicht in einer Tagesgruppe oder so etwas?) Das sind hier die wenigsten.
454 Wir haben/ von unseren Schülern sind nur 40% mit Hilfen zur Erziehung ausgestattet
455 und 60-65% haben, außer der Schule, keine weiteren Unterstützungen. Das
456 hängt damit zusammen, dass wir einen Vertrag haben mit dem Landkreis und Kinder
457 aufnehmen müssen, im Gegensatz zu manchen Einrichtungen vor allem in katholischen
458 Gegenden, da sind die Einrichtungen um einiges stärker eigenständig und sagen dann:
459 "Wir nehmen in der Schule nur auf, wenn Punkt, Punkt, Punkt, auch eine Jugendhilfe dazu kommt." Das können wir nicht machen und vielleicht liegt auch
460 manchmal ein bisschen daran, dass sich bei uns der soziale Dienst zurücklehnt und sagt:
461 "Jetzt soll es erst einmal die Schule für Erziehungshilfe probieren. Das ist ja ein
462 anderer finanzieller Topf und da ist die Leidenschaft größer, das heißt, da hört es
463 dann irgendwann einmal auf, dass das Jammern bis zu mir an meinen Amtstisch vordringt
464 und wenn dem so ist, dann ist dem Kind ja auch geholfen." (I: Aber das ist ja auch schwierig,
465 damit umzugehen, oder?) Ja, natürlich. Und bei dem jungen Mann ist es so. Dann gibt es
466 natürlich auch Kinder, ein Mädchen habe ich im Kopf, die eben psychiatrisch so beeinträchtigt
467 ist mit psychiatrischen Erscheinungsweisen, dass es da im Klassenzimmer äußerst schwierig
468 ist, das auf Dauer auszuhalten. Und die kommt dann auch eben immer wieder wegen gleicher
469 Sachen in den Trainingsraum oder manchmal auch einfach, damit die Lehrerin im Klassenzimmer
470 mal eine halbe Stunde schnaufen kann. Diese Fälle gibt es auch. Und da dreht man sich im
471 Kreis und man kommt sehr wenig vorwärts und man hält es dann eben aus.
472 #00:37:44-9#

473 I: Welche Chancen und Grenzen würden Sie denn sehen an der Arbeit bei Ihnen im
474 Trainingsraum? #00:37:55-3#

475 B: (...) Die Chancen sind, dass man außer dem Pflaster irgendwann einmal merkt, naja,
476 wegen dieses Problems scheint er jetzt nicht mehr zu kommen. Da hat dann ein Kind oder
477 ein Schüler womöglich doch durchaus nachhaltig etwas gelernt. Grenzen sind eben, wenn
478 Kinder nicht reflektieren können beziehungsweise die Empathie nicht haben. Reflexion hat
479 ja auch mit Empathie was zu tun, wie man sich in andere hinein versetzen kann oder sich
480 selber auch von außen betrachten kann. Und wenn da jemand überhaupt keinen Zugang
481 dazu hat oder so beeinträchtigt ist, dass ihm dieser Zugang schwer fällt, dann ist es
482 eben so ein Betreuungsraum oder nochmal so ein kleines Ventil des kollegialen Unterstützens.
483 Dann ist aber auch das Konzept/ wirkt so an sich dann eben nicht. #00:38:57-5#

484 I: Könnten Sie irgendwie sagen, dass durch verschiedene Ressourcen oder veränderte
485 Bedingungen einfach die Effektivität gesteigert werden könnte? #00:39:07-2#

486 B: Ja, natürlich. Also, die Effektivität vom Trainingsraum, ja (langgezogen). Erstens
487 könnten wir Kollegen uns vielleicht wirklich mal zusammen setzen und so gemeinsam
488 überlegen, was ist denn die Gemeinsamkeit in unserem Arbeiten mit den Schülern,
489 um, wie ich es am Anfang gesagt habe, solche systemischen Schwächen auszuschalten.
490 Dass die Kollegen alle einen Standard an gleicher Qualität haben, ungefähr, in etwa.
491 Und so eine Art Supervising, dieser Trainingsraumkollegen. Und für die

Kinder, wo auch der Trainingsraum dann nichts mehr hilft, da wünschten wir uns hier einen verstärkten Fachdienst. Einfach im Umgang mit diesen schwierigsten Kindern. Wie hält man das aus? Was bietet man denen dann an? Um dann den Trainingsraum auch nicht zur Farce werden zu lassen. #00:40:16-4#

I: Welche Folgen hätte es denn Ihrer Meinung nach, wenn es jetzt zum Beispiel ab morgen diesen Trainingsraum nicht mehr gäbe hier an der Schule? #00:40:25-5#

B: Einerseits die Kollegen, die die Schüler schicken, müssten viel mehr selber regeln. Die Konflikte im Klassenzimmer regeln, wozu ihnen die Zeit, die Objektivität und die Ruhe fehlt. Es könnte sein, dass es um einiges häufiger zu noch stärkeren Eskalationen kommen könnte. Das ist eine Folge für die Lehrer im Klassenzimmer. Den Kindern, Schülern fehlt die Möglichkeit so in einer Eins-zu-eins-Betreuung über so eine Situation auszutauschen und nachzudenken. Das würde wegfallen. Die Belastung wäre dadurch um einiges höher. #00:41:30-8#

I: Was vermuten Sie denn, was die Schüler, die kommen, für eine Meinung beziehungsweise Einstellung gegenüber dem Trainingsraum haben? #00:41:42-9#

B: Manche sehen es wirklich als eine Sanktionsmaßnahme der Lehrer an. Die lassen es dann über sich ergehen, damit sie eben normal wieder in den Unterricht rein kommen können. Das merkt man dann auch schnell, wenn ein Schüler sagt: "Ja, ich gebe es zu. Naja, können wir es schnell beenden. Schon recht." (I: Lassen Sie sich darauf ein dann, also, wenn der Schüler sagt: "Zack, zack, Lösung habe ich auch schon.") Teils, teils. Ich versuche schon nochmal etwas rauszukitzeln oder durch, was weiß ich, eine paradoxe Intervention oder so was/ jetzt sind wir wieder bei Methoden. Ihm nochmal etwas aufzuzeigen oder bei ihm nochmal so ein Schlucken hinzukriegen. Dass er nochmal gewahrt wird, was es für eine Chance das eigentlich gerade ist darüber zu reden. Wenn sie aber nicht möchten oder so, Gras wächst nicht schneller, wenn ich daran ziehe. #00:42:50-0#

I: Was vermuten Sie denn bei den Lehrern, die die Schüler schicken, was haben die wohl für eine Meinung über den Trainingsraum? #00:43:00-2#

B: Ich denke die meisten fordern es ein, dass es ihn gibt. Immer wieder, wenn man die Stunden verteilt für das nächste Schuljahr, wird diskutiert: "Nehmen wir uns das heraus die Lehrerwochenstunden dafür bereit zu stellen?" Und dann ist die überwiegende Zahl der Lehrer dafür, dass wir den Trainingsraum betreiben. Und sie brauchen es eben, (nehme ich einmal an?), um manche Sachen klären zu lassen und diese Klärungen eben nicht im normalen Unterricht machen lassen zu müssen oder selber durchzuführen. Ich denke wir müssten dann, wenn wir ihn nicht hätten/ das ist jetzt schon wieder die Frage davor, wo ich nochmal hin schlittere. Wenn es den Trainingsraum nicht gäbe, müssten wir die Klassen immer wieder nochmal nach anderen Gesichtspunkten trennen. Wir müssten dann womöglich eine Gruppe, eine Schülergruppe bilden, wo dann diese schwierigsten zusammen sind. Weil dann viele Kollegen sich womöglich auch weigern würden solche Schüler bei sich in der Klasse aufzunehmen oder auch die Klasse nicht funktionieren würde. Und manche Klassen halten dann einen dieser ganz schwierigen Schüler aus, weil es solche Instrumente gibt. Wenn es sie auf Dauer nicht gäbe, könnte es sein, dass das hochschießt. Und da hätten wir dann ein großes Fragezeichen. Wie sieht eine Kleinstgruppe aus? Wer macht so etwas mit drei bis vier Kindern, Schülern, die ständig im Trainingsraum

550 sind? Und die man dann bloß noch so gesammelt hat. Die doppelte Essenz.
551 #00:45:00-7#

552
553 I: Können Sie noch irgendein Beispiel nennen, wo sie einfach einen Fortschritt gese-
554 hen haben oder eine Entwicklung von einem Kind, dass bei Ihnen im Trainingsraum
555 war? #00:45:11-9#

556
557 B: Da denke ich gerade an den L., der jetzt, ich glaube Drittklässler ist, in dessen
558 Klasse ich auch immer wieder mal drin bin, ich glaube dem tut das gut im Trainings-
559 raum auch für eine Viertelstunde mal oder 20 Minuten jemanden zu haben, der sich
560 mit ihm auf Augenhöhe, gleichberechtigt um ein Thema/ das Thema dann, das dazu
561 geführt hat, dass er jetzt dort ist. Das mit ihm zu bearbeiten. Da denke ich schon, für
562 den wirkt das sehr gut und für den wird man das auch immer wieder in Anspruch
563 nehmen die ganzen nächsten Jahre, in denen er hier sein wird, denke ich mal. Und
564 da hoffe ich darauf, dass er, auch wenn er jedes Jahr zehn, zwölf Mal geschickt wird/
565 kann ich mir gut vorstellen, dass es für ihn etwas ist, wo er einfach das als große
566 Entwicklungschance/ derzeit ja auch annimmt. Er geht da gerne hin. Das ist für ihn
567 dann auch keine Strafe und er geht da gerne hin. Das tut ihm dann auch ganz gut
568 aus Situationen im Klassenzimmer rauszukommen und ich denke für den ist es ein
569 sehr gelungenes Instrument. #00:46:47-5#

Transkription des Interviews mit Herrn B.

Thema: Umgang mit Konflikten am Beispiel des Life Space Interviews

Befragte: Herr B.

Interviewerin: Isabell Faller

Datum: 17.06.2013

Dauer des Interviews: 00:35:43

Beginn der Transkription

1 I: Wie lange arbeiten Sie denn schon an dieser Schule? #00:00:04-2#

2

3 B: (...) Seit fast 16 Jahren. #00:00:10-5#

4

5 I: Haben Sie irgendeine Zusatzqualifikation in Gesprächsführung oder so?

6 #00:00:15-1#

7

8 B: Ja. (...) Ja, ich habe vor vielen Jahren, das ist jetzt nahezu 20 Jahre her, eine um-
9 fassende Weiterbildung gemacht in kooperativer Beratung, damals angeboten von
10 Wolfgang Mutzeck, der jetzt leider verstorben ist. (...) Ja, also, da habe ich das
11 Handwerk gelernt und habe dann später nochmal weiter gemacht bei Walter Spiess,
12 lösungsorientierte Beratung. #00:00:55-4#

13

14 I: Und wie sind Sie dann zu der Arbeit mit dem Life-Space-Interview gekommen?
15 #00:01:00-7#

16

17 B: Naja, Fritz Redl ist so, im Prinzip ein alter Bekannter aus dem Studium und ich
18 habe ihn immer wieder gern gelesen, weil ich denke, dass er die Art hat, ganz
19 schwierigen Kinder und Jugendliche gut zu beschreiben. Von daher bin ich unter an-
20 derem auf diese Methode des Life-Space-Interviews gestoßen. (...) Habe sie immer
21 wiederversuchsweise angewandt in Gesprächen mit Schülern in Krisen und habe
22 einfach gemerkt, es funktioniert. Man kommt weiter, kriegt Schüler aus der Erregung
23 beruhigt, kann dann vernünftig mit ihnen reden und kommt auch so an ihre zentralen
24 Schwierigkeiten ran. Ja, so. #00:01:59-1#

25

26 I: Wie würden Sie denn die Schüler an ihrer Schule in ein paar Worten beschreiben?
27 #00:02:03-4#

28

29 B: (lacht hell auf) Das ist schwierig. Ohje. Das ist deshalb schwierig, weil die Schüler
30 natürlich sehr unterschiedlich sind. Ich glaube, was sie alle auszeichnet, wenn man
31 sie über einen Kamm scheren müsste, ist, dass sie alle an der allgemeinen Schule
32 gescheitert sind. Also, diese Erfahrung, es ging nicht mehr weiter im allgemeinen
33 Schulsystem, die haben alle. Die Hintergründe, weshalb es nicht mehr weiterging,
34 die sind sehr, sehr unterschiedlich. Da gibt es Schüler, die, naja, sich auf Schule
35 nicht einlassen konnten, weil sie einfach ganz andere Themen haben. Was weiß ich,
36 Probleme in der Familie kommt immer wieder vor, getrennt lebende Eltern. Und dann
37 spielt einfach das Thema, wie ist meine Beziehung zu Papa, wie zu Mama eine so
38 große Rolle, dass sie sich nicht auf Schule einlassen können oder wollen. Andere,
39 die haben vielleicht die Erfahrung gemacht, dass Schule manchmal auch ganz schön
40 gemein sein kann, dass Lehrer manchmal ganz schön gemein sein können, wenn sie

sich beschweren über irgendetwas, was ihnen nicht passt und dann eben abgekanzelt werden, nicht richtig wahrgenommen werden, zurückgewiesen werden und haben daraufhin mit Schwierigkeiten reagiert. Das ist sehr, sehr unterschiedlich. Andere sind über ihre Freizeitbeschäftigung in Süchte hinein geraten, dass die Nächte lang am PC sitzen und dann eben an der allgemeinen Schule einschlafen, gar nicht kommen, weg bleiben. Ja, so sind sie sehr unterschiedlich. Es gibt ganz ruhige, die man eher nochmal anschubsen muss jeden Tag und aufwecken muss und andere sind halt bei der kleinsten Kleinigkeit auf 180. Da ist eine ganz kleine Frustrationstoleranz nur da. Von links bis rechts, ganz großes Spektrum. #00:04:11-9#

I: Können Sie sagen, warum ein Schüler in den Trainingsraum kommt? #00:04:18-8#

B: Da gibt es unterschiedliche Gründe. Also, meistens ist es so, dass es irgendwelche Konflikte gab. Entweder zwischen Schülern, dass die unterschiedlicher Ansicht sind über bestimmte Dinge und dann in Streit geraten, was weiß ich, da geht es um Eigentumsgeschichten. Da behauptet der, die Speicherkarte gehört mir, der andere nimmt sie auch in Anspruch. So kommt es dann zum Streit, den die beiden nicht allein lösen können. Andere geraten in der Pause durch Kleinigkeiten aneinander und können den Streit nicht austragen, nicht zu einer Befriedigung kommen. Andere haben irgendwie Zoff mit dem Lehrer, dem Klassenlehrer oder dem Fachlehrer, der eben gerade unterrichtet. Halten sich nicht an Anweisungen. Was weiß ich, da sitzt heute zum Beispiel einer während der Pause auf dem Hof und zieht die Zigarettenschachtel raus und zündet sich eine an. Die Lehrerin geht hin und sagt: "Mach die Zigarette aus." Und es passiert eben nicht. Sie sagt es ihm abermals, es passiert wieder nicht. So, das wäre so ein Thema, das eben auch geklärt wird im Trainingsraum, wo der Schüler dann geschickt wird. Manchmal, eher selten, aber manchmal ist es auch so, dass Schüler selber beantragen in den Trainingsraum zu gehen. Eher selten, aber es kommt auch vor, weil sie einfach über eine Schwierigkeit, die sie haben mit einem Lehrer sprechen wollen. Und da gibt es halt Lehrer, die sind da, die haben Zeit und da kann man dann auch Dinge durchkauen. #00:05:55-2#

I: Können Sie sagen, ob es häufiger vorkommt, dass ein Schüler wegen einem Konflikt mit einem Lehrer kommt oder wegen Streit unter den Schülern? #00:06:02-1#

B: (...) Ja, oft sind es schon auch, denke ich Disziplinschwierigkeiten mit Kollegen. Also, was öfters vorkommt. Ich weiß es nicht. #00:06:15-2#

I: Sehen Sie irgendeinen Grund, warum es an Schulen für Erziehungshilfe öfters oder gehäuft zu Konflikten kommt? #00:06:21-8#

B: Ja, ich denke, es fehlt den Schülern schon an Möglichkeiten, Konflikte friedlich zu lösen. Also, die haben schon Konfliktlösungsstrategien. Das heißt halt oft, es gilt das Gesetz der Straße. Also, der Stärkere gewinnt. Und dann haben wir halt immer einen Schwächeren, der unterliegt und dem es dann nachher nicht so arg gut geht. Oder ich löse einen Konflikt indem ich mich weg ducke, praktisch den Konflikt nicht annehme, nicht daran arbeite und dann eben so nicht zu einer Lösung komme. Also, da haben sie sich Strategien angeeignet, die aber im Rahmen von Schule, auch bei uns an der E-Schule nicht geduldet werden können, nicht zielführend sind, sozial nachteilig sind für andere Menschen und von daher sind die Schüler, die bei uns sind schwach in diesen sozialen Kompetenzen. Das ist so eine Anhäufung und dann kommt dazu, dass sie eben oft in ihrem Selbstwert nicht allzu gut ausgerüstet sind

und dann eben diese harte Schale und dieses nach außen stark sein wollen ganz schnell zerbröseln, wenn irgendeine kleine Frustration kommt, wenn irgendetwas nicht so geht, wie sie es sich vorgestellt haben. Und dann gehen die Emotionen hoch und dann wird oft nicht mehr nachgedacht über die Folgen von Handlungen. Und dann übertritt man Grenzen, schädigt andere, beleidigt andere, verletzt andere.

#00:08:16-1#

I: Würden Sie Konflikte eher als eine Chance oder als einen Störfaktor sehen?

#00:08:21-4#

B: Das ist beides. Also, nicht als entweder oder, sondern das ist beides. Konflikte stören natürlich Abläufe, wenn ich unterrichten will. Da kommt einer rein, hoch erregt, knallt die Tür, schmeißt die Stühle. Das stört natürlich den Unterrichtsablauf. Das stört andere Schüler, das nervt. So. Auf der anderen Seite signalisiert natürlich ein Schüler durch dieses Störverhalten schon auch: "Hey, ich habe da ein Problem. Ich kann es vielleicht noch nicht benennen, aber ich habe da ein Problem." Und wenn wir uns dann Zeit nehmen eine Lösung dafür zu suchen, kann man natürlich auch einen Schritt weiterkommen in der Entwicklung. Also es ist beides. Wenn man sich Zeit nimmt mit dem Schüler konstruktive Lösungen zu erarbeiten. Also, nicht zu sagen: "Du hast ein Problem. Da nimm es mal mit und verhalte dich wieder ruhig." So wird es, glaube ich, nicht funktionieren. Zur Chance wird es dann, wenn das Problem zur Bearbeitung kommt. #00:09:18-2#

I: Das geschieht ja in dem Fall mit dem Life-Space-Interview, als eine Möglichkeit. Jetzt hätte ich noch ein paar Fragen zur Theorie. Können Sie vielleicht den theoretischen Hintergrund des Life-Space-Interviews kurz skizzieren. #00:09:28-0#

B: (nickt) Ja. Also, vom theoretischen Hintergrund her muss man ja sagen, der Fritz Redl hat so eine ganz eigene Auffassung, von dem, was Verhaltensschwierigkeiten sind. Er sagt die Kinder, die er so kennengelernt hat, die sind oft dadurch gekennzeichnet, dass ihr Ich, das ja normalerweise so steuert, eine Steuerungsfunktion inne hat, also zwischen den Impulsen, den Emotionen, die hoch kochen, ich bin jetzt frustriert über irgendetwas und dem Über-Ich, also den gesellschaftlichen Normen, also, du sollst, du darfst nicht, vermittelt und es soll schauen, was wird denn in einer Situation erwartet, wie ist die soziale Situation, wer ist da, was erwartet derjenige von mir und dann entscheiden, wie agiere ich jetzt in dieser Situation. Das sind so Steuerungsfunktionen. Und Redl sagt, diese Steuerungsfunktionen sind bei diesen schwierigen Kindern manchmal und nur in Teilen, nicht komplett, aber in Teilen nicht so weit ausgebildet wie es normal ist, wie es sein sollte. So. Das heißt, die Kinder kommen immer wieder in die Situation, dass die Emotionen ungeregelt nach außen schießen. So. Und handelt praktisch ohne nachzudenken, ohne, dass Regulation einsetzt, emotional hoch aufgeladen. Und da knüpft er praktisch an mit diesem Life-Space-Interview. Dass er im Prinzip sagt, wir müssen diesem Ich eine Hilfe geben, damit es diese Steuerfunktion wahrnehmen kann. Und die erste Hilfe ist eben, praktisch, diese hohe emotionale Erregung, wo der Mensch ja schlecht denken kann/ also wir zwei auch nicht, wenn wir hoch erregt sind, haben wir Scheuklappen auf und gehen irgendwie durch die Wand. Also, das heißt Emotionen runterfahren. Also, so praktisch der erste Schritt im Life-Space-Interview: beruhigen, beruhigend einwirken, Verständnis ausdrücken, runter kochen. Und dann sagt er, diese schwachen Ich-Funktionen des Kindes, die führen oft dazu, dass das Kind es gar nicht aushält, wenn es merkt, ich habe etwas falsch gemacht. Das kann das Kind nicht ertragen. Also,

Fehlertoleranz ist da sehr gering. Und dann passiert schon im Moment der Wahrnehmung etwas, dass nämlich die Situation, wie sie abläuft, von diesen Kindern ganz anders wahrgenommen, ich könnte auch sagen, ganz anders gedeutet wird, wie von Menschen, die da drum herum stehen und das Gleiche beobachten. So. Das heißt, das Kind speichert ab, nicht ich habe Schuld, sondern irgendjemand anders hat Schuld. Und das beobachte ich bei Schülern auch. Wenn man zunächst mal fragt: "Was war denn los?" ist die erste Antwort: "Der hat mir den Vogel gezeigt. Der hat." So. Es wird jemand anders beschuldigt und Redl sagt jetzt, das ist jetzt nicht nur eine erfundene Lüge, sondern die Person hat praktisch, die Realität, die sie erlebt hat schon so abgespeichert. Also, die glaubt daran: Der andere hat den ersten Schritt getan. Also, heißt, was muss ich tun im Life-Space-Interview? Die Situation nochmal vergegenwärtigen, ganz kleinschrittig, sodass das was der Jugendliche oder das Kind erlebt hat, für sich gespeichert hat, sich annähert, an das, was andere Menschen vielleicht gesehen haben könnten. An das, was man als Realität bezeichnet. Ja. Und das gelingt eben durch nachfragen "Kann es wirklich so gewesen sein?" und sich möglichst genau beschreiben lassen, was passiert ist. Also, ich arbeite immer mit so einem Symbol. Ich sage: "Wir schreiben jetzt ein Drehbuch." Ich schreibe es dann auch immer auf. Also, "wer spielt alles mit in diesem Film, der da ablief? Wer waren die Personen? Wo waren die? Wo ist wer gestanden? Wie weit weg etwa? Wer hat wen angeguckt oder woanders hingeguckt? Wer hat was getan, was gesagt? Also, wenn ich das Buch, das ich jetzt hier schreibe, einem Regisseur gebe und der dreht einen Film daraus, dann sollte dieser Film genau gleich sein, wie das, was gerade passiert ist. Also, so haarklein schreiben wir es jetzt auf." Und dann nähert man sich so ganz langsam an. Als zweiter Schritt in diesem Beratungsprozess. Also, heißt erst mal, das Ich gewöhnt sich so ganz langsam daran, sich an/ Realität zuzulassen. So. Und dann, die nächste Geschichte ist, "was ist denn nun dein Anteil, nicht Schuld, sondern dein Anteil daran, dass es so gelaufen ist? So, jetzt wird praktisch angeguckt, was waren denn die inneren Beweggründe so zu handeln, die Bedürfnisse. So.(...) Und da ist es oft so, dass man merkt, wenn man dasgleiche Kind öfters mal im Trainingsraum hat, öfters mal mit diesem Kind spricht, man erkennt da Muster. Das sind oft so ähnliche Geschichten, weswegen ein Kind schwierig wird, Probleme bekommt. So. Und jetzt sagt der Redl, dann guck nicht nur den Einzelfall an, sondern versuche, dieses Muster zu erkennen. Und dieses Muster, also die zugrunde liegende Ursache mit dem Kind zu bearbeiten. Also, wenn da etwa heraus kommt, was weiß ich, da kann dieser Schüler, von dem ich vorher gesprochen habe, der kann einfach vor Frauen keine Anweisungen annehmen. Geht nicht. So. Dann wäre mein Thema nicht dieses eine Mal mit dieser einen Zigarette, sondern "wie ist es denn, wenn dir eine Frau was sagt? Was geht dir da durch den Kopf? Wie fühlst du dich da? Wie wäre es denn, wenn du es mal annehmen würdest? Was brauchst du denn dazu, dass du es mal annehmen könntest?" So. Und dann versuchen wir da, so eine annähernde Lösung zu finden. Wenn die gefunden ist, wird die wieder aufgeschrieben. Und dann kriegt eben der Schüler eine Rückmeldung. So, wir haben vereinbart, du versuchst es mal auf diese oder jene Weise und der Klassenlehrer auch. Das der auch informiert ist über die Abmachungen. Und dann geht das Kind zurück, in aller Regel ruhig, ins Klassenzimmer. So, und ja, fertig. #00:16:26-2#

I: Besprechen Sie noch was mit ihm, bevor er ins Klassenzimmer geht? Also, so wie verhalte ich mich jetzt. Manchmal bekommt es die Klasse ja mit, wenn einer jetzt komplett/ #00:16:38-5#

B:Also, manchmal sind die Schüler wirklich ruhig und vernünftig. Da muss das gar

194 nicht unbedingt sein. Manchmal merke ich, naja, er irgendwie ist noch nicht so ganz
195 wieder konzentriert. Und da kann es dann schon mal sein, dass ich sage: "So, jetzt
196 überleg mal. Wie gehst du rein ins Klassenzimmer? Wie machst du das? Wie
197 machst du die Tür auf? Klopfst du an? (I: So kleinschrittig also.) Wie machst du sie
198 zu? Dann überleg mal, wie würde es denn aussehen im Klassenzimmer? Was ma-
199 chen die jetzt?" Unterricht. Mathe. Dann werden die schon angefangen haben, die
200 wissen dann/ haben vielleicht schon ein Arbeitsblatt. Da steht schon was im Heft viel-
201 leicht, die sind weiter wie du. "Überleg mal, du kommst dann da rein und du bist der
202 letzte, hast Rückstand. Wie gehst du damit um?" Dann wird das nochmal zum The-
203 ma. Bis dahin, dass ich manchmal auch mitgegangen bin. So. Ich geh mit. Ich erkläre
204 es den anderen. Ich erkläre es dem Lehrer. Ich helfe dir vielleicht auch kurz. Zeige
205 dir nochmal/ letzte Woche hatte ich so eine Situation, wo ich gesagt habe: "Ich setzte
206 mich hin. Erkläre dir die Aufgaben und erst, wenn du sagst, jetzt habe ich es ver-
207 standen, dann gehe ich." So als Überleitungsfigur. #00:17:51-9#

208

209 I: Können die Schüler sich darauf einlassen? #00:17:57-5#

210

211 B: Ja. #00:18:00-9#

212

213 I: Gehen Sie/ also kann man das jetzt auch schon mit Erstklässlern machen oder ge-
214 hen Sie da anders vor von der Schrittheitigkeit her? #00:18:05-9#

215

216 B: Der eine Fall, von dem ich jetzt gerade erzählt habe, wo ich mit gegangen bin, das
217 war ein Zweitklässler letzte Woche. Geht aber auch mit Erstklässlern. Man muss gu-
218 cken, dass man dann die Gespräche nicht zu abstrakt führt mit den Kleinen. Aber
219 geht auch. #00:18:18-3#

220

221 I: Da haben Sie jetzt noch nie Schwierigkeiten gehabt? #00:18:22-2#

222

223 B: Nö. #00:18:20-8#

224

225 I: Welche Ziele würden Sie denn sehen, also die Sie so allgemein haben, wenn Sie
226 das Life-Space-Interview durchführen? #00:18:18-0#

227

228 B: (...) Im Prinzip, dem Kind zu helfen, sein eigenes Verhalten nochmal zu reflektie-
229 ren, anzuschauen und vor allem Lösungen für seine aktuellen Lebensprobleme zu
230 finden. Also, Lösungen (...), zu denen das Kind sagt: "Das ist auch meine Lösung. Da
231 kann ich mit. Finde ich okay." Oft ist es so, in der Beratung werden dann einem Lö-
232 sungen aufgedrückt: "Du musst jetzt. Mach mal so. Mach mal so. Dann wird alles
233 gut." Das geht oft schief. Sondern Lösungen zu finden, wo das Kind sagt: "Ja. Ja,
234 passt." #00:19:06-0#

235

236 I: Also, soll im Kind auch einfach diese Einsicht angestoßen werden (B: Mhm (nickt
237 zustimmend)). Genau, also Fritz Redl nennt das eine ja/ also die zwei übergeordne-
238 ten Ziele bei ihm sind ja einmal diese emotionale erste Hilfe. Das war ja das, was sie
239 mit dem ersten Schritt mehr oder weniger beschreiben und das andere ist ja dieses,
240 sozusagen langfristig eine Veränderung zu bewirken (B: Ja, genau). Würden Sie die
241 Wertigkeit von diesen beiden Ziele als gleich ansehen? #00:19:30-7#

242

243 B: Man muss eines sagen. Das eine geht nicht ohne das andere. Also, wenn ich
244 praktisch diese emotionale erste Hilfe nicht leiste, dann komme ich gar nicht in einen

245 einigermmaßen guten, tragfähigen Reflexionsprozess. Dann komme ich nicht in ein
246 gutes Gespräch. Also, das braucht es auf jeden Fall. (...) Wobei das Ziel für mich/
247 also, es wäre zu kurz gegriffen, wenn ich sage, es reicht das Kind zu beruhigen.
248 Dann lasse ich es zurück und es hat keine Idee: "Wie mache ich es nächstes Mal
249 besser?" Dann laufe ich immer wieder durch die gleiche Mühle und/ Aufregung, Be-
250 ruhigung, Aufregung. So braucht es beides. #00:20:20-0#

251
252 I: Haben Sie irgendwie bestimmte Regeln im Trainingsraum, die eingehalten werden
253 müssen? #00:20:24-4#

254
255 B: (...) Nö. Also, das wäre mir jetzt auch noch nie/ stimmt nie? Wahrscheinlich stimmt
256 es. Zumindest höchst selten. Ich erinnere mich gerade nicht daran, dass ein Kind
257 sich im Trainingsraum so verhalten hätte, dass ich gesagt hätte: "Es geht so nicht.
258 Du musst jetzt gucken. Es gibt Regeln." (I: Ja.) Überhaupt nicht. Dann lass ich oft
259 auch die Kinder/ manche machen dann Geräusche (klopft rhythmisch auf den Tisch),
260 aber, ja, irgendwie zur Beruhigung brauchen sie das. Dann geht es so. Solange das
261 erträglich ist, lasse ich das. Manche wenden sich ab, die können einem dann nicht
262 ins Gesicht schauen. (...) Da ist dann vielleicht mal die Aufforderung: "Komm, jetzt
263 dreh dich doch nochmal her. Versuch es mal." Aber, jetzt nicht im Sinne von einer
264 Regel. #00:21:17-8#

265
266 I: Wie ist denn ihre Beziehung so zu den Schülern? Also, kennen Sie die Schüler, die
267 kommen? #00:21:24-4#

268
269 B: Die meisten, ja. #00:21:25-6#

270
271 I: Würden Sie das als positiv einschätzen? #00:21:29-1#

272
273 B: Ja, also, man kommt auf diesen Punkt, wo ich vorher dazu gesagt habe dieses
274 Muster, also die Hauptursache, das Zentralproblem. Auf das kommt man viel schnel-
275 ler, wenn man die Kinder auch aus anderen Zusammenhängen kennt. Ja. Dann hat
276 man selber schon so eine Ahnung und das geht schneller. #00:21:53-5#

277
278 I: Da kann man den Kindern dann auch besser entgegenkommen. #00:21:55-8#

279
280 B: Ja. Oder auch einsteigen. Also, wenn ich ein Kind gut kenne, dann weiß ich auch,
281 wie ich es beruhigen kann. Bei manchen hilft halt die Hand auflegen, dass da auch
282 so ein Körperkontakt da ist. Da musst gar nicht viel reden. Andere bringt es zur Ra-
283 ge, wenn man sie körperlich anfasst. Also, es hilft schon (lacht) wenn man ein biss-
284 chen was weiß. #00:22:17-1#

285
286 I: Führen Sie Schüler irgendwie ein? Also zum Beispiel, wenn ein Schüler neu an die
287 Schule kommt und dann irgendwann das erste Mal im Trainingsraum ist. #00:22:23-
288 4#

289
290 B: Dann kriegt er es erklärt. #00:22:29-0#

291
292 I: Okay. Und da können sich auch die meisten schon darauf einlassen? #00:22:29-0#

293
294 B: Ja. Es ist ein Gespräch. Und dann merken die es im Gespräch. Das muss man
295 gar nicht groß erklären. Also, der Lehrer führt die Schüler durch das Gespräch. Also,

296 da braucht es gar keinen großen Vorlauf. Genau. (...) Also, das ist eher so, im Tun
 297 merkt man, wie es geht oder merkt der Schüler wie es geht. #00:22:56-5#
 298

299 I: Okay. Können Sie irgendetwas dazu sagen, wie lange Sie ungefähr mit einem
 300 Schüler arbeiten. #00:23:01-2#
 301

302 B: Pro Gespräch? (I: Pro Gespräch, genau) Also, (unv.) zwischen Viertelstunde und
 303 einer Schulstunde. Also, 15 - 45 Minuten. So in dem Rahmen. #00:23:14-7#
 304

305 I: Und den Raum haben Sie dann auch? #00:23:16-4#
 306

307 B: (...) Ja (langgezogen). Es mag mal sein, dass etwas mehr Betrieb ist. (...) Dann
 308 macht man vielleicht mal etwas Dampf oder vertröstet den Schüler auf den nächsten
 309 Tag. Aber, also, durchpeitschen hilft auch nicht unbedingt. #00:23:36-6#
 310

311 I: (...) Sie haben jetzt vorher angesprochen, dass die Klassenlehrer auch dieses
 312 Drehbuch sozusagen bekommen. Haben Sie sonst noch irgendwie eine Kommunika-
 313 tion zwischen Ihnen und den Klassenlehrern? #00:23:48-5#
 314

315 B: Das sind im Prinzip halt diese Rückmeldebogen, die der dann halt läuft. Oft ist es
 316 so, an einer E-Schule sind ja nicht so viele Kollegen und jeder kennt jeden und da
 317 trifft man sich in der Pause. Also, da tauscht man sich schon auch noch mal aus. Al-
 318 so, so informell. Da gibt es jetzt keinen geregelten Ablauf. Aber das passiert oft.
 319 Dass man dann sagt: "Dein Josef war heute im Trainingsraum. Das-und-das lief und
 320 das ist mir aufgefallen." Das passiert schon. #00:24:17-0#
 321

322 I: Haben Sie irgendwie verschiedene Techniken oder so, je nach dem wie Sie den
 323 Schüler einschätzen würden oder wo sein Problem liegt? Oder gehen Sie da auf den
 324 Schüler ein und es ergibt sich einfach sozusagen aus der Interaktion? #00:24:32-3#
 325

326 B: Ja, also. Technik der Gesprächsführung? (I: Ja) Also, wenn ich es selber mache,
 327 bin ich relativ eng dran an diesem Redl'schen Konzept. Einfach, weil ich gemerkt
 328 habe, das macht Sinn. (...) Manchmal lasse ich auch Elemente der lösungsorientier-
 329 ten Beratung vom Walter Spiess einfließen. Der hat ja zum Beispiel so die Wunder-
 330 frage drin. Also, angenommen es passiert ein Wunder und morgen bist du ein lieber
 331 Junge. Morgen hast du keinen Streit mehr mit dem Paul. Wie würde denn dieser Tag
 332 dann ablaufen? Wenn dieses Wunder geschehen ist. Die Wunderfrage hilft (da, weil
 333 das Kind?) sagt: "Aber ich habe doch aber Zoff mit ihm!" Naja, aber es passiert ein
 334 Wunder. Ja. Jetzt lass dich doch mal darauf ein. Ein Wunder. Zauberfee kommt. Ja.
 335 Ein Zauberer spricht einen Zauberspruch und es passiert dieses Wunder. Wie sieht
 336 es dann aus? Und ich lasse mir dann nur diese Situation beschreiben, wie es dann
 337 aussähe. Fertig. (...) Und es gibt da so eine Theorie, es gibt auch Untersuchungen
 338 darüber, die dann sagen Menschen, die sich sehr, sehr genau die erwünschte Zu-
 339 kunft ausmalen können, die haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass diese Zu-
 340 kunft auch so eintritt. Also, dass es sich bessert. Wie Menschen, die sich praktisch
 341 ihre Zukunft nicht ausmalen. Also, rege ich die Schüler an, sich ihre Zukunft auszu-
 342 malen. So (lacht). Also, das ist da raus geklaut, aus dieser Methode der lösungsori-
 343 entierten Beratung. #00:26:11-1#
 344

345 I: Wird das bei Schülern dann besser? Also, wenn man das öfters macht, können die
 346 das dann besser beschreiben? #00:26:18-6#

347
348 B: Das weiß ich nicht. Das ist so tagesformabhängig. Ja. Also, ob sich jemand gera-
349 de darauf einlassen kann oder nicht. (I: Manchmal überfordert das vielleicht auch,
350 oder?) Ja (langgezogen). Da haben sie einfach keinen Bock drauf. Das will ich jetzt
351 aber nicht. Das ist ja eh bloß ein blödes Spiel, was wir da jetzt machen. Dann lässt
352 man es bleiben. #00:26:39-1#
353
354 I: Und dann findet man aber trotzdem einen anderen Weg für eine Kommunikation?
355 #00:26:46-5#
356
357 B: Oder Perspektive wechseln, das ist jetzt bei Wolfgang Mutzeck geklaut. Den hat
358 der drin in seiner Beratungsmethode. Also, gerade, wenn zwei so einen Streit haben
359 miteinander, dann hilft das manchmal. (Dass man sagt?): "So, wenn du mit dem Pe-
360 ter Streit hast, dann probieren wir jetzt mal was aus. Ja. Jetzt versuchst du mal Peter
361 zu sein." Und dann lass ich die auch auf einen anderen Stuhl sitzen. Das ist der Pe-
362 ter-Stuhl, setzt du dich da mal drauf. "Beschreibe dich mal selber. Peter, wie siehst
363 du aus?" Dass der Schüler nochmal reinkommt, sich in die Rolle versetzt. Und jetzt
364 wird diese kritische Situation nochmal aus der anderen Sicht beschrieben. "Wie hat
365 es denn der Peter gesehen?" Und dann merkt man manchmal. Naja, also, in dieser/
366 ist ja nur ein gedankliches Hineinversetzen, aber da kommt dann trotzdem nochmal
367 eine andere Perspektive raus. Ja. Und so weicht eben diese eingefahrene Sichtwei-
368 se auch ein Stück auf. #00:27:42-0#
369
370 I: Welche Chancen und Grenzen sehen Sie denn bei der Arbeit mit dem Life-Space-
371 Interview? #00:27:48-5#
372
373 B: Ja, die Chance ist schon die, dass sich das Verhalten bessert. Der Schüler mehr
374 Möglichkeiten hat, mehr Werkzeuge hat, sich angemessen, sozial angemessen zu
375 verhalten. (seufzt) Grenzen, ist natürlich immer die Geschichte, es kostet Lehrer-
376 stunden. Und die Frage ist halt investiere ich die in den Trainingsraum oder sage ich,
377 die sind besser investiert in einer Doppelbesetzung oder in einer vermehrten Pau-
378 senaufsicht, dass es erst gar nicht zu Reibereien kommt. #00:28:19-2#
379
380 I: Glauben Sie man könnte das noch irgendwie optimieren, wenn man jetzt mehr
381 Ressourcen hätte? #00:28:24-1#
382
383 B: Also, ich glaube bei uns/ wir haben jetzt ja jeden Tag nach der ersten Pause, also
384 ab der dritten Schulstunde den Trainingsraum auf. Ich glaube das reicht. Weil vorher
385 kommt eher selten was vor und wenn, kann man das auch danach noch besprechen.
386 Ich glaube, es genügt im Moment. #00:28:41-8#
387
388 I: Finden Sie den Raum den Sie haben, also diesen Trainingsraum, für solche Ge-
389 spräche geeignet oder (...) sehen Sie da irgendwelche Verbesserungsvorschläge?
390 #00:28:51-7#
391
392 B: Ja (langgezogen), er könnte etwas gemütlicher eingerichtet sein (lacht).
393 #00:28:54-3#
394
395 I: Haben Sie schon gemerkt, dass das jetzt schon Auswirkungen auf ein Gespräch
396 hat? Wenn Sie mit Kindern ein Gespräch führen? #00:29:00-9#
397

398 B: Nee, also mit dem gemütlich/ manchmal ist es/ habe ich die Erfahrung gemacht,
399 manche Schüler kommen eher ins Gespräch, wenn man zumindest auf der gleichen
400 Ebene sitzt. Ja, also ich bin auch manchmal schon raus gegangen und habe mich
401 auf das Mäuerle gesetzt. Neben den Schüler. Neben das Kind. Und man kommt so
402 ins Gespräch. Bei anderen wirkt eher so diese bisschen Büroatmosphäre, also wir
403 sitzen uns gegenüber und (...) es ist etwas kühler, klarer. Das hilft manchen Schülern
404 auch. Das ist unterschiedlich. (...) Also, was vielleicht noch ganz gut wäre wirklich
405 eine Couch oder so eine Sesselkombination. Also, damit man es einsetzen könnte,
406 wenn man es bräuchte mit bestimmten Schülern. Das würde ich so machen.
407 #00:29:54-0#

408
409 I: Welche Folgen hätte es denn ihrer Meinung nach, wenn es morgen diesen Trai-
410 ningsraum an ihrer Schule nicht mehr gäbe? #00:30:00-8#

411
412 B: Ich glaube, dass viele Konflikte unbearbeitet blieben. Deshalb, weil natürlich die
413 Motivation von Schülern, jetzt zum Beispiel nach dem Unterricht noch da zu bleiben/
414 so könnte man es ja auch machen und sagen, wir warten mit der Bearbeitung bis ich
415 als Lehrer Zeit habe. Also nach dem Unterricht. Aber die Motivation hier noch länger
416 zu bleiben, die ist gering. (I: Das ist dann ja auch mit dieser Strafe, Nachsitzen eher
417 verbunden.) Ja, genau. So ist es. Und dann müsste ich überlegen, lasse ich jetzt den
418 Unterricht bleiben und widme mich diesem Schüler, aber was mache ich dann mit
419 den anderen, die da sitzen. Beschäftige ich die? Manchmal ginge das bestimmt. Oft
420 aber auch nicht. Also insofern fände ich es schade und auch die Kollegen. Also, wir
421 haben uns ja lange darüber unterhalten, wenn es den Trainingsraum nicht mehr gä-
422 be. #00:30:52-4#

423
424 I: Was glauben Sie denn, was eben die Kollegen, die Schüler schicken oder nicht
425 selber dieses Life-Space-Interview anwenden, was die so darüber denken, über die
426 Arbeit im Trainingsraum? #00:31:02-5#

427
428 B: Weiß ich nicht. (unv.) Das werden Sie erfahren, wenn Sie sie interviewen. Ich
429 vermute mal, sie fühlen schon eine Erleichterung. Dass sie eben die Klärung von
430 diesen Konflikten, die da sind, abgeben können. #00:31:14-5#

431
432 I: (...) Können Sie/ also sehen oft Entwicklungen dann bei Schülern, mit denen Sie
433 gearbeitet haben? #00:31:22-4#

434
435 B: Unterschiedlich. Also, es gibt welche, da merkt man schon, dass es weiter geht.
436 Das sie sich an Absprachen halten. Andere da sehen Sie Null. (I: Können Sie ein
437 Beispiel vielleicht für beides nennen? Wenn Ihnen eins einfällt.) Ja, also, bei einem
438 Schüler (...) war es mal so. Also der hatte keine Lust mehr auf Unterricht. So. Könnte
439 sich wenig einlassen. Vor allem, wenn man so da gesessen ist, mit Papier und Blei-
440 stift gearbeitet hat. (...) Und da haben wir dann im Trainingsraum herausgearbeitet,
441 was er/ also, was ihn denn so stört. Und viel hing am Raum. Also, er hat diese Enge
442 im Klassenzimmer schwer nur ertragen können. Und sein eigener Vorschlag war
443 dann: "Naja, wenn ich draußen lernen könnte im Wald, auf der Wiese, das ginge
444 besser." Und wir haben dann nach Lösungen gesucht. Und wir haben Erlebnispäda-
445 gogen, die immer wieder draußen sind bei uns und dann haben wir geguckt. Jetzt
446 weiß ich nicht mehr, war es zwei- oder dreimal, glaube ich, die Woche, wo wir dann
447 Lösungen gefunden haben, wo er zumindest stundenweise mit den Kollegen dann
448 eben sich draußen aufhalten und da arbeiten konnte. Das hat dann mit der Zeit ganz

449 gut geklappt. Ein anderer Schüler, den hatte ich letzte Woche jetzt nicht im Trainings-
450 raum, aber im Rektorat. Also, wenn es dann akut ist, mache ich da auch solche Be-
451 sprechungen. Da war das Problem, dass er einen/ nee, da hatten zwei andere Schü-
452 ler Streit und das war dann kurz auch handgreiflich und dann sind die aber ausei-
453 nander gegangen. Der eine hatte schon noch so eine Wut, aber er ging weg. So.
454 Und in dem Moment hat der Schüler, um den Schüler, um den es jetzt geht, den
455 noch einmal nachgeäfft. So. Und das habe ich zufällig gesehen, dann habe ich ge-
456 sagt: "Freund, kommen." Was passiert denn, wenn der, der eh noch/ du hast ja ge-
457 merkt, ja, der hat noch einen Brass, wenn du dem jetzt dann nochmal die Zunge
458 rausstreckst und so wawawa. Ja, so. Da ist doch die Gefahr groß, dass der wieder
459 explodiert. Und es war ihm klar. Lange gesprochen. "Ja, gut, okay. Ich sehe es ein.
460 Mache ich nicht mehr." Ein Tag darauf berichten mir Kollegen, dass es auf der Heim-
461 fahrt, an der Bushaltestelle zu einer ähnlichen Situation gekommen ist. Mit dem glei-
462 chen Schüler. Also, das hat keine Stunde gehalten. Und (bei dem ist es?) eben oft
463 so, der ist wahrscheinlich König im Trainingsraum von der Anzahl der Besuche und
464 es bleibt nichts kleben. (...) Gibt es auch. #00:34:18-3#

465
466 I: Gibt es Schüler, die überhaupt nie, zum Beispiel in den Trainingsraum kommen?
467 #00:34:24-1#

468
469 B: Ja. (I: Und manche, die einfach/) oft kommen (lacht). #00:34:28-3#

470
471 I: Was würden Sie denn so prinzipiell/ was haben die Schüler für eine Meinung oder
472 was vermuten Sie, was die Schüler für eine Meinung haben zu diesem Trainings-
473 raum? #00:34:35-9#

474
475 B: Na, eher eine gespalten-kritische. Ja. Also, für viele Schüler ist es dann eben doch
476 Strafe. Also, es hat was damit zu tun, dass auch offensichtlich wird, dass sie etwas
477 falsch gemacht haben, dass sie ein Problem haben. (...) Sie gehen dann zunächst
478 mal ungern. Zunächst mal. Wenn sie dann aber nachher dort sind, habe ich beo-
479 bachtet, dass sie es auch genießen, die Zeit. Und wirklich konzentriert an/ auch er-
480 zählen, dabei bleiben, an ihrer eigenen Geschichte arbeiten. Aber ab und zu/ zu-
481 nächst ist schon so eine Hürde da. Also, es käme darauf an, wann man die befragt.
482 So allgemein oder jeweils direkt danach. Das macht sicher einen Unterschied.
483 #00:35:27-7#

484
485 I: Okay. Möchten Sie noch irgendetwas sagen, was ich vergessen habe zu fragen
486 oder was sie als erwähnenswert empfinden? #00:35:33-4#

487
488 B: Nö, ich bin mal gespannt, was sie so rausbringen. (I: Ich auch.) (beide lachen)
489 #00:35:39-3#

5. Dokumentation der Gruppendiskussion

Transkription der Gruppendiskussion

Hinweis: Das Video der Gruppendiskussion befindet sich auf der beiliegenden CD.

Thema: Umgang mit Konflikten am Beispiel des Life Space Interviews

Befragte: B1: Frau H., B2: Herr D., B3: Herr T., B4: Frau S., B5: Frau K.

Interviewerin: Isabell Faller

Datum: 26.06.2013

Dauer des Interviews: Teil 1: 00:29:52, Teil 2: 00:07:49

Beginn der Transkription Teil 1

1 I: Jetzt wäre es mir ganz recht, wenn Sie sich einfach kurz vorstellen würden und
2 sagen, wie lange Sie denn schon arbeiten. #00:00:23-2#

3
4 B1: Frau H. Ich bin jetzt, ich glaube das achte Jahr hier und das zweite Jahr aber erst
5 auf dem Gelände. #00:00:32-8#

6
7 B2: Ich bin der Herr D. Ich bin das dritte Jahr jetzt hier an der Schule. #00:00:37-8#

8
9 B3: Mein Name ist Herr T. Ich bin jetzt das zweite Jahr als richtiger Lehrer an der
10 Schule und davor war ich ein Jahr im Ref hier. #00:00:45-5#

11
12 B4: Mein Name ist Frau S. Ich bin seit 2006 hier. Ich habe mein Referendariat hier
13 gemacht. Bin aber ein Jahr dazwischen weggewesen. Also, insgesamt 6 Jahre an
14 der Schule. #00:00:52-2#

15
16 I: Wie gehen denn Sie, also jetzt persönlich oder an der Schule allgemein mit Konflik-
17 ten um? #00:01:02-5#

18
19 (...) #00:01:02-5#

20
21 B2: Also, dann fang ich an, weil ich die jüngsten Schüler habe. Der Reihenfolge
22 nach. Also, bei uns in der Grundschule generell ist es so, speziell bei mir in der ers-
23 ten Klasse, (...) dass das halt auf die Art der Konflikte ankommt und (...) es gibt ver-
24 schiedene Belohnungssysteme, um einen Konflikt zu vermeiden und direkten Ein-
25 griff, gerade für die Erstklässler oder die Kleineren, die halt ständig unter Aufsicht
26 sein müssen, da müssen wir differenzieren, bei welcher Art von Konflikt das dann in
27 Frage kommt. #00:01:49-5#

28
29 B3: Bei mir ist es auch sehr, sehr abhängig von der Art des Konflikts und dem ein-
30 zeln Schüler. Also, bei den verschiedenen Schülern gehen wir mit einem Konflikt
31 ganz anders um. Also, zum Beispiel, wenn jetzt ein Schüler (...) auf einen anderen
32 losstürzt und den jetzt verschlagen will, dann stelle ich mich halt in den Weg und
33 wenn er halt dann trotzdem mich über den Haufen rennen will oder mich dann an-
34 greift, dann lege ich ihn auf den Boden. Jetzt konkretes Beispiel von gestern. Wenn
35 jetzt jemand nur seine Aufgabe nicht machen will, versuche ich halt ihn davon zu
36 überzeugen, dass es ganz gut wäre, wenn er es macht und wenn nicht, dann warte

ich manchmal einfach nur ab. Jetzt so mal jetzt schülerunabhängig. Von der Art des Konfliktes (technisch?) gesehen. Ansonsten gibt es halt, gerade zum Beispiel was arbeiten betrifft, Schüler, wo man halt weiß, da ist die Unterstützung vom Elternhaus da und auch der Schüler lässt sich manchmal durchaus dazu bewegen zu arbeiten. Dann sagt man halt: "Hör zu. Das musst du jetzt machen oder du kriegst es als Hausaufgabe." Bei einem anderen würde man halt sagen: "Wenn du das nicht machst. Vielleicht wäre die Aufgabe was? Und wenn nicht, dann sitzt du halt ruhig da und wartest ab." #00:02:56-6#

B4: Also, ich differenziere da auch zwischen Konflikten, die jetzt auf einer persönlichen Ebene laufen, eben, wo der Schüler mit der Person dann einen emotionalen Konflikt hat oder eben aufgrund seines Lernverhaltens. Natürlich schwimmt das auch ganz oft. Aber ich finde so Lernverhaltenkonflikte müssen irgendwie, wie Herr T. sagte, in diesem System geklärt werden. Das heißt Familie, vielleicht Jugendamt, Förderplan. Das finde ich so. Wenn es dann aber auf emotionale Bereiche kommt, wie man kann sich auf das Lernen gar nicht mehr einlassen, weil da so viele Konflikte da sind, dann kläre ich das entweder eben klassenintern, wenn das geht oder eben auch mal unter vier Augen. Wenn es dann aber ein Konflikt ist, wo ich sage, der ist so groß, dass ich das im Rahmen meines Unterrichtes nicht mehr leisten kann, dann kommt für mich der Trainingsraum einfach ins Spiel. (...) Oder viele Konflikte haben auch gar nichts mit dem Unterricht zu tun. Und die bringen sie ja schon mit. Und wenn dann gar keine Zeit ist/ also diesen Trainingsraum benutze ich eben auch manchmal als Plattform für Schüler, dass sie da einfach mal auch reden können, sagen, was sie belastet. #00:04:03-4#

B3: Oder wenn dann zwischen zwei Schülern verschiedener Klassen irgendetwas (B4: Genau.) vorgefallen ist, was so im Unterricht dann manchmal schwer klärbar ist, weil man nicht einen Lehrer für die zwei Schüler abstellen kann. In irgendeiner Form ist das auch eine Geschichte für den/ um den Trainingsraum einzusetzen. #00:04:18-7#

B1: Ich nutze den Trainingsraum auch teilweise als Auszeit, ganz einfach, wenn ich merke, bei dem geht jetzt einfach gerade nichts. Dann ist es keine Bestrafung, sondern einfach so eine Auszeit. Das hilft auch schon. #00:04:35-5#

B4: Ja, aber dafür ist eigentlich der Trainingsraum ja nicht. #00:04:37-8#

B2: Ich wollte jetzt gerade sagen, bei uns in der Grundschule haben wir so eine Art hausinternen Trainingsraum, der nennt sich Insel. Da kommen die Kinder einmal als Belohnung hin, da ist eine Sozialpädagogin drin. (unv.) Nachdem sie die Aufgaben geschafft haben, bekommen sie eine grüne Eintrittskarte sozusagen. Das bedeutet bis zur nächsten Einheit, Pause oder so, darf das Kind dann in die Insel. Aber es kann auch sein, dass der Trainingsraum gerade nicht besetzt ist, voll ist, wenn während der ersten beiden Stunden der Konflikt passiert, dann wird diese Insel umgewandelt in eine Art Trainingsraum, dann bekommt das Kind eine rote, nicht Eintrittskarte, sondern (...) ist verständlich halt. Und, ja. Dann kann man das auch wieder mit dem Trainingsraum vergleichen diese Inselsituation und je nach Besetzung und wie viele Leute dann in der Insel gerade sind, spricht die Sozialpädagogin oder der zuständige Lehrer, der gerade Dienst hat dort, mit dem Grundschüler über die Problematik, wieso er oder sie jetzt da ist. Also, wir haben für die Grundschule nochmal so ein Zwischending, was aber dem Trainingsraum sehr ähnlich kommt, (glaube ich?).

Besonders, wenn man dann mit so einer roten Karte dann rein kommt und der Konrektor gerade Dienst hat, zum Beispiel. #00:05:57-5#

B3: Also, wir haben auch einen Raum, der quasi nutzbar ist, wenn in der Klasse gerade nichts mehr geht, der heißt bei uns Springerzimmer. Allerdings nutzen wir den eigentlich nicht wie den Trainingsraum, dass Konflikte geklärt werden, sondern der ist quasi halt wirklich/ wenn es bei jemand halt gerade in der Klasse, aus irgendeinem Grund, nicht mehr geht. Entweder, weil der Lehrer das so entscheidet oder weil der Schüler gern dahin möchte, dann ist das seine freie Entscheidung. Wenn man möchte, dass wirklich ein Konflikt geklärt werden muss, dann verwenden wir eher den Trainingsraum. #00:06:27-4#

B2: (Ich muss sagen?) es ist ein Unterschied, ob man jetzt einen Schüler von ihm (unv.) aus der (älteren?) Jahrgangsstufe in den Trainingsraum schickt, da ist der Auftrag dann doch ein anderer oder die Möglichkeiten anders, als wenn ich jetzt einen Grundschüler mit sechs, sieben, acht rüber schicke. Das kann man ganz einfach sagen, die Rahmenbedingungen/ mit einem Grundschüler kann man ein bisschen was besprechen, denen muss man das meistens natürlich auch aufschreiben, also/ (schaut B3 und B4 fragend an) Sinn ist es ja das eigentlich das Trainingsraum (unv.) praktisch vom Schüler/ #00:06:54-9#

B4: (schüttelt den Kopf) Nee, das ist bei uns auch so. #00:06:56-1#

B2: Wird immer vom Lehrer ausgefüllt, oder, diese Vereinbarung? (B2 nickt) Okay. Ja, aber auf jeden Fall, das geht dann zeitlich viel kürzer und dann wird die übrige Zeit auch geschaut, was man mit ihm da jetzt machen kann. (Vielleicht?) auch malen oder muss man auch im Prinzip beschäftigen, weil es oft ja direkt nicht zurück geht in die Klassensituation. #00:07:19-9#

I: Ja. Wie ist es denn, also ich denke jetzt, klar in den unteren Stufen kommen die Schüler ja natürlich neu. Aber ich weiß nicht, wie es bei Ihnen ist, ob auch in den oberen Stufen noch Schüler eingeschult werden. (B4: Ja, klar) Führen Sie die dann irgendwie ein in diese Methode oder wird das Kind dann einfach in den Trainingsraum geschickt und weiß eigentlich nicht, wo es hin muss oder wie? #00:07:38-3#

B4: Also, oft ist es ja beängstigend erst mal, wenn die wohin müssen und das wird denen schon erklärt. (...) Manchmal macht man das am Anfang, (unv.) wenn man die Ruhe hat und die Zeit. Aber oft ist es einfach so, wenn es dann mal irgendwie geknallt hat und der Schüler involviert, dass man ihm dann erklärt, was jetzt passiert. Und dann eben auch/ wir haben da ja ganz feste Regeln. Dass, wenn der Schüler eben nicht mitarbeitet, dass er dann nach Hause geschickt wird. (B3: Oder sich weigert in den Trainingsraum zu gehen.) Oder sich weigert, genau. Und dann müssen die Eltern kommen. (...) Das wird dann meistens auch, würde ich eher sagen, erst dann in der Situation/ wenn so eine Situation da ist, wird der Schüler aufgeklärt im Vorhinein. Also, der wird nicht einfach nur hingeschickt und dann heißt es: "So, jetzt geh mal." Weil natürlich das Wort Trainingsraum auch ein sehr schwieriges Wort ist, finde ich. So, was wird denn da trainiert. Also so, sondern es ist eher eine Möglichkeit und so sage ich das vor allem auch immer, dass ich sage: "Das ist eine Möglichkeit einfach, um mal beide Seiten zu hören und herauszufinden, vielleicht kann man sich ja annähern." #00:08:36-0#

B3: (Halt?) eine halbwegs neutrale Person, die dort ist (B4: Genau.), die in der Regel nicht in den Konflikt involviert ist. Zumindest nicht direkt. Und das ist dann auch eine Chance für beide/ für zwei Parteien, wenn es einen Konflikt gibt oder ein Schüler mit einem Lehrer einen Konflikt hat, eben einen, zumindest einen anderen, zwar auch einen Lehrer (lächelt), aber einen anderen zu treffen. #00:08:55-4#

I: (...) Ja, wie würden Sie denn insgesamt die Effektivität einfach einschätzen vom Trainingsraum? Also, ich weiß ja nicht wie viel Sie das nutzen. #00:09:05-9#

B2: Das sind so zwei Ebenen. Einmal die Eskalation selber, die Problematik selber und dann die Ursache. Denn, diese Abhilfe der Eskalation, weil irgendetwas müssen wir machen, wenn zwei sich prügeln, sage ich mal oder es einfach in der (Klassensituation?) so nicht weiter geht für den Schüler oder auch für die Klasse dann. Aber inwiefern es an der Ursache, allein durch den Trainingsraum/ das ist dann ja auch ein Prozess, denke ich mal, so sehe ich das und der Kollege im Trainingsraum einen Teilschritt tun kann, aber der Lehrer das wieder aufgreifen muss, weil die Ursache (unv.) tiefer sitzt und deswegen ist das mit einem Trainingsraumbesuch ja nicht jetzt therapiert oder (verwirkt?). #00:09:51-5#

B4: Naja, das kommt halt/ also, ich denke schon, dass es so Situationen gibt. Wenn ich grad/ ich meine dieses Schuljahr habe ich ihn kaum benutzt, ich glaube gar nicht groß, außer heute jetzt mal, also (B3: Pascal war schon mal da.) Ja, genau. Aber das ist eher selten. Aber, letztes Schuljahr, wo ich als Klassenlehrer ganz allein für eine siebte Klasse täglich auch zuständig war, weil wir nicht besetzt waren, dann war es dann schon so, dass man an den Punkt kommt, wo man einfach mit so vielen Konflikten, die sie mitbringen auch teilweise, nach der Pause, dass dann kein Unterricht mehr möglich ist. Und dann ist es ganz klar das Ziel, wenn ich jemanden in den Trainingsraum schicke, dass da ein Rückführerplan erstellt werden muss, das heißt, wenn zum Beispiel der Schüler mich beleidigt hat oder mich beschimpft und ich schicke ihn deswegen in den Trainingsraum, dann erwarte ich von den Leuten im Trainingsraum, dass die das erst einmal mit denen besprechen. Was ist denn da passiert? Vielleicht gab es ja da schon Missverständnisse, weswegen es zu der Beleidigung kommen kann. Aber nichts desto trotz, denke ich, muss auch eine Wiedergutmachung da sein und das erwarte ich eigentlich auch von den Leuten im Trainingsraum. Und dann gibt es einen Vertrag und das wird dann eben zum Schluss besprochen und dann ist so ein Trainingsraumaufenthalt/ eben, was der Schüler bereit ist, vielleicht ist eine Entschuldigung dabei, vielleicht aber auch nicht und dann muss man halt weiter überlegen, wie man mit dem Konflikt/ also, ich denke schon, dass der Trainingsraum, für mich, ein ganz klares Ziel hat und das ist die Rückführung in die Klasse. Und der Trainingsraum dient dazu, Wege aufzubereiten, wie eine Rückführung stattfinden kann und wie man in Zukunft so Konflikte vermeiden kann. Dass es dann heißt, dass ein Schüler zum Beispiel sagt: "Boar, immer, wenn die das so macht, dann raste ich aus!" Und für mich als Lehrer das aber gar nicht so sichtbar ist, dann könnte es eine Lösung sein, dass es heißt: "Okay, immer, wenn du merkst, jetzt wird es schon, dann stellst du irgendetwas auf den Tisch." Also, einfach so Wege erarbeiten, die man vielleicht im Rahmen von Unterricht irgendwie nicht immer kann. Und jetzt haben wir den Luxus eben gerade, dass wir einfach ein ganz neues Konzept haben, viel Zeit haben und wir das selber, viele Sachen, selber regeln können. Das konnten wir letztes Jahr nicht und deswegen nutzen wir den Trainingsraum auch eher selten. Und wenn wir jetzt den Trainingsraum nutzen ist es eher bei so ganz krassen Geschichten. Wo wir sagen, nee, da müssen wir auch mal ein Zeichen set-

190 zen für andere Schüler, dass es so nicht geht. Aber nicht, um die normalen Konflikte.
191 Das können wir jetzt einfach durch die Zusatz-Springer-Tätigkeit, die wir haben/ und
192 das war ja auch Sinn und Zweck, warum wir das gemacht haben, dass der Klassen-
193 lehrer auch einfach auch mal Zeit hat, um so einen Konflikt zu klären, was ja auch/
194 ja. #00:12:14-4#

195
196 B1: Ich finde es auch wichtig, wie du gesagt hast, mit diesem Umkehrplan. Und
197 dann, manchmal habe ich dann auch dieses kurzfristige Ziel, einfach in dem Moment
198 wieder Ruhe reinzukriegen. Also, für den Schüler, für mich und für die anderen. Also,
199 das ist für mich auch oft wichtig in dem Moment. Also, dass es einfach in dem Mo-
200 ment wieder #00:12:32-8#

201
202 B4 (unterbricht B1) Genau. Aber wir haben dafür den Springer (B1: Genau.) Der bloß
203 für/ wenn es nur um Ruhe geht. Trainingsraum, da ist im Grunde ganz klar, da muss
204 etwas gemacht werden an einem Konflikt, da muss etwas bearbeitet werden und es
205 muss eine Lösung geben. #00:12:43-5#

206
207 B1: Genau. Ich nutz/ klar, wir haben dann auch noch diese Insel. Aber für meine ist
208 der Trainingsraum auch immer noch eine Stufe höher als die Insel. (B2: Klar) Also,
209 auch, wenn ich jetzt sage: "Ihr müsst in den Trainingsraum." Das ist für sie einfach
210 nicht so/ Trainingsraum, das verstehen sie schon. Das ist/ da passiert dann etwas,
211 da muss ich dann etwas tun, da/ (B: Einfach etwas Offizielleres jetzt als) (unv., weil
212 B1 und B4 gleichzeitig sprechen) Genau, genau. Das hat dann so einen (offiziellen?)
213 Charakter. #00:13:08-0#

214
215 I: Der Springer, den Sie jetzt angesprochen haben, kann dann der mit einem Kind
216 raus gehen oder wie/ #00:13:12-7#

217
218 B4: Nee, der Springer kann auch die Klasse übernehmen und der Lehrer kann dann
219 mit dem Kind raus gehen oder umgekehrt. Das ist ganz flexibel. So machen wir das.
220 #00:13:19-2#

221
222 B3: Also, wir haben quasi im Haus halt drei Klassen in drei Räumen und einen
223 Raum, in dem dann ein Lehrer noch sitzt, der jetzt zu Anfang der Stunde meistens
224 noch keinen Schüler hat, zu dem aber Schüler geschickt werden können oder der
225 eben, wie Frau S. schon gesagt hat, eben auch die Klasse übernehmen kann oder
226 mal einspringen kann oder auch mit dem Schüler zum Trainingsraum gehen kann,
227 falls es notwendig sein sollte. #00:13:41-9#

228
229 I: Also, werden manche Schüler dann auch begleitet? #00:13:44-2#

230
231 B3: Ja, dass man weiß, ob er angekommen ist. #00:13:47-6#

232
233 I: Gibt es da häufig/ würde es da Schwierigkeiten geben, wenn sie jetzt allein gehen
234 müssten? #00:13:53-7#

235
236 (unv., weil B3 und B4 miteinander leise reden) #00:13:57-2#

237
238 B1: Also, ich rufe halt vorher an und dann sage ich: "Der-und-der kommt." und dann
239 guckt ja der im Trainingsraum auch schon. (B4: Genau.) #00:14:01-4#

240

241 I: Ja, die wissen das dann auch? #00:14:02-1#
242
243 B4: Wir müssen das schon anmelden. Wir können nicht einfach sagen: "Geh jetzt
244 mal zum Trainingsraum." Das ist ja Blödsinn, weil vielleicht ist da ja jemand.
245 #00:14:08-3#
246
247 B3: Dann sitzen sonst fünf emotional geladene im Vorraum vom Trainingsraum. Was
248 dann vielleicht keine so gute Kombi wäre. #00:14:13-1#
249
250 I: Wie empfinden Sie denn die Kommunikation zwischen den Lehrern, die im Trai-
251 ningsraum sind und Ihnen einfach? #00:14:21-6#
252
253 B4: Gut. (B2: Ja.(langgezogen)) #00:14:24-1#
254
255 I: (...) Sie haben jetzt vorher schon die Grenze einfach angesprochen, dass man in
256 dieser einen Sitzung nicht, sagen wir mal, die Ursache verändern kann oder dass
257 einfach das Verhalten weg ist oder so. Würden Sie sonst noch irgendwelche Gren-
258 zen sehen, die Sie einfach merken, wo der Trainingsraum irgendwie nicht hilft oder
259 wo Sie mal enttäuscht waren? #00:14:43-3#
260
261 B2: Ich denke mal, dass der Trainingsraum einfach ein Rädchen im System ist, das
262 wichtig ist, ohne das teilweise die Situation auch nicht weiter gehen würde, man den
263 Unterricht nicht weiter führen könnte. Das ist notwendig. Aber jetzt/ wenn man jetzt/
264 (unv.) die Frage mit Effektivität, dann kommt es darauf an, welches Ziel es haben
265 soll. Diese kurzzeitige Abhilfe, von mir aus auch mit Rückführung, was diese Situati-
266 on betrifft, auf jeden Fall effektiv. Langfristig, dass er nie wieder seine Lehrerin belei-
267 digt oder da Fortschritte macht, da reicht diese Sitzung/ da ist es einfach ein Räd-
268 chen im Getriebe und man muss noch weiter arbeiten mit dem Schüler. Das ist nur
269 eine Stufe der Treppe, denke ich mal. #00:15:22-1#
270
271 B4: Also, bei mir hat es dann teilweise schon gereicht, dass ich gesagt habe: "Dann
272 kommst du halt wieder in den Trainingsraum, wenn du es nicht hinkriegst." Und, wie
273 gesagt, da muss man vielleicht tatsächlich vom Alter her sehen/ also, bei uns war
274 das tatsächlich nicht nur ein kleines Rädchen, sondern schon eine wichtige Inстанz,
275 die dazu geführt hat, dass Verhaltensänderungen (angebahnt wurden?). Natürlich
276 finde Ich es manchmal frustrierend, wenn Leute im Trainingsraum sitzen, die dann
277 halt irgendwie nur ein warmes Gespräch gemacht haben. Weil ich finde halt, dass es
278 tatsächlich eine Aufgabe ist mit einem Ziel. Es ist eine zielorientiertes Gespräch und
279 es ist eben nicht nur eine Aufbewahrungsanstalt, das darf es eben nicht sein. Und
280 mich ärgert das dann, wenn ein Schüler zurück kommt und man irgendwie ein nettes
281 Gespräch hatte, aber eben sonst nichts. Das kann ich auch. Da brauche ich keinen
282 Trainingsraum dafür. #00:16:05-8#
283
284 B2: Naja, das ist halt auch eine Konzeptsache, wie man das sieht. (B4: Ja. Das Trai-
285 ningsraumkonzept ist so, dass man ein Ziel hat. Das ist das Trainingsraumkonzept.)
286 Ja, aber die grundsätzliche Problematik des Schülers kannst du mit dem Trainings-
287 raum nicht irgendwie (lacht) bearbeiten. (B1: Also, weißt du, das Verhalten (unv., weil
288 B2 ebenfalls redet)) Die Eskalation und dann kurzfristig eine Abhilfe, aber pädago-
289 gisch langfristige Ziele durch die Stunde im Trainingsraum sind meines Erachtens
290 durch eine fremde Person jetzt nicht so (schüttelt den Kopf), aber/ #00:16:32-8#
291

B2: Manchmal ist es sogar besser. Also grad als W. zum Beispiel eine zeitlang eine riesen Arbeitsverweigerung immer hatte und wo dann im Trainingsraum verschiedene Sachen/ wo es dann heißt: "Ja, bei der Sache, da verstehe ich das nicht und wenn Frau S. mir dann leichtere Sachen geben würde." Und dann kann man/ also, ich finde schon. Sonst bräuchte ich den Trainingsraum ja nicht, wenn man da nur sagt: "Naja, das ist halt so eine Sache, wo man mal jemanden hin schickt und dann ist aber auch gut." Also, da haben wir echt unseren Springer. Also, da sehe ich unseren Springer, der/ das könnte auch irgendjemand sein. Ein Zivi könnte auch drin sitzen, in dem Moment. Aber beim Trainingsraum, das sind ja auch Leute, die haben eine extra Schulung da gemacht und dieses Trainingsraumkonzept das ist ja ein ganz offizielles Konzept, das ist ja nicht einfach eine Erfindung unserer Schule. Sondern das hat tatsächlich mit dem Rückführerplan zu tun und das hat mit verbindlichen Absprachen zu tun, die eingehalten werden müssen. Und es ist ja auch schon zu Schulausschlüssen gekommen, wenn jemand sich auf den Trainingsraum nicht einlässt. #00:17:31-6#

B2: Ich denke, dass die Sichtweise auf den Trainingsraum (...) sich ändern/ Altersstufen der Schüler auch sich dann parallel ändern/ also es ist sicherlich etwas anderes möglich mit einem Vierzehnjährigen auf dieser Ebene als mit einem L., der einfach nur schreit und zappelt (Ja, natürlich. Natürlich musst du kognitiv auch so weit sein.)und weißt, da kann man mit dem nicht viel machen im Trainingsraum. So weit-sichtig und ihm dabei helfen. Also, so (verstehst?) Ich denke mal, da ist in einem Gespräch mit älteren Schülern doch mehr möglich auch, aber #00:18:02-8#

B3: Natürlich gibt es Schüler, die sich/ wo der Trainingsraum viel erreicht. Wo quasi schon ein Besuch wirklich Effekt hat und dann für das ganze Schuljahr und reicht. Und es gibt Schüler, die könnte man quasi eigentlich fast täglich hinschicken und entweder, quasi die sich im Gespräch völlig einsichtig zeigen und sagen: "Ja, ich habe es jetzt kapiert." Und dann am nächsten Tag passiert es trotzdem gleich wieder oder dann gibt es halt die Schüler, die sich halt im Trainingsraum dann trotzdem auch nicht wirklich einlassen. Dann kommt es halt immer darauf an, ob sie sich quasi so verweigern, dass man sagt: "Okay. Nee, du verweigerst dich gerade. Jetzt geht es heim und zurück mit den Eltern." und ähnliche Geschichten, die wir halt so institutionalisiert haben. Oder ob er halt nur so pro forma mitarbeitet, wo man eigentlich genau spürt, hier bringt es nichts. (Aber, wenn es um immer die gleiche Sache (geht?), dann müsste man eben durch diesen Vertrag, der kommt, sich immer wieder darauf berufen können und muss dann eben nicht wieder in den Trainingsraum, sondern sagen: "Guck mal, hier haben wir das ausgemacht." Weißt du, das ist dann ja nicht mehr Trainingsraum. (B3: Ja. Nee, aber es gibt halt Schüler, bei denen es nichts bewirkt.) Und natürlich ist es ja auch, dass man Verhalten nicht von heute auf morgen umstellen kann, sondern dass Verhalten sich nur dann ändert, wenn man es immer wieder neu erproben kann. Und ich finde dann schon, dass der Trainingsraum das Ziel hat oder der zumindest mal eine Richtung anzeigt, die man einfach mal eine Zeitlang dann auch einhalten muss dann. Absprachen, die da getätigt werden oder/ also, ich finde halt für einen L. oder so ist halt die Frage, ob es sinnvoll ist den Trainingsraum dafür zu nutzen. Da ist eben so eine Insel oder so, wo man weiß: "Ach, der schafft das ja kognitiv gar nicht."/ da ist ja klar, dass das Trainingsraumkonzept da nicht greift. (B2: Das meine ich ja (unv.))Aber das kann ja wohl auch nicht Ziel sein, den L. in ein Trainingsraumkonzept zu schicken, sondern der braucht ja ganz was anderes. Ich schicke ja auch nur Schüler in den Trainingsraum, wo ich weiß, da könnte etwas gehen oder wenn ich sage, der geht gar nicht bei uns gerade auf dem

343 und dem/ da schütze ich meine Kollegen, also, oder es muss ein Schüler geschützt
344 werden und ich sage: "Nee, du kannst so nicht auf Schüler kommen." Und wenn der
345 nicht produktiv ist und konstruktiv dann mitarbeitet, was heute zum Beispiel der Fall
346 war, dann wird der nach Hause geschickt und dann entsteht der Leidensdruck eben
347 bei den Eltern und nicht mehr in der Schule, wo er ja weggenommen wird. Also, inso-
348 fern muss ich da das Trainingsraumkonzept schon schützen, dass das nicht eine
349 Aufbewahrungsanstalt ist für sabbernde Kinder, die sich nicht darauf einlassen kön-
350 nen. (B2 lacht) Ja, so kam es gerade ein bisschen rüber. #00:20:15-6#

351
352 I: (...) Haben Sie irgendwie schon mal gemerkt/ also es sitzt ja jeden Tag ein anderer
353 Lehrer im Trainingsraum bei Ihnen, dass irgendein Schüler mit einem nicht kann oder
354 so? (B4: Ja) Und wie reagieren Sie dann oder wenn Sie jetzt wissen, oh, der Lehrer
355 sitzt da drin und der Schüler kann nicht mit dem? #00:20:34-2#

356
357 B4: Unterschiedlich. Wenn es ein Schüler ist, wo es einen Konflikt gibt, wo ich sage:
358 "He, das muss echt/ da muss mal daran gearbeitet werden.", dann machen wir das
359 so, dass wir sagen, dann gehst in zwei/ wenn wir wissen, ah der Herr B. oder so, der
360 hat einen guten Zugang zu dem Schüler. "Gehst in zwei Tagen, gehst du jetzt in
361 Trainingsraum, wenn der halt hat." Wenn es eine akute Sache ist, wo wir sagen, da
362 können wir nicht warten, dann ist das völlig egal. Dann muss derjenige dahin und
363 wenn das dann halt eskaliert, dann, wie eingangs schon gesagt, wird er halt heim
364 geschickt. Da achte ich nicht auf die Befindlichkeiten von dem Schüler, sondern/
365 auch, wenn der Lehrer dann im Trainingsraum sagt: "Ja, ich kann mit dem nicht." Ja,
366 klar. Dann schicke ihn heim erst mal und dann ist halt/ entweder die Eltern müssen
367 dann halt kommen oder wie jetzt in dem Fall haben wir gesagt, morgen probieren wir
368 es nochmal mit jemand anderem im Trainingsraum und wenn es dann wieder nicht
369 geht, weil eben/ ja, wenn es offensichtlich ist, dass der Schüler mit der Lehrerin nicht
370 kann, dann ist es ja blöd. Wir wollen ja eigentlich einen Konflikt klären. #00:21:25-5#

371
372 B1: Bei mir ist es eher so, nicht dass die nicht mit dem können, sondern mit manchen
373 können sie besser. Also, dieses, weißt du, wie ich meine. Die sagen: "Wer ist heute
374 im Trainingsraum?", dann sage ich der und der. Dann sagen sie: "Juhuu!" (lacht) Al-
375 so, eher, weißt (unv., weil B4 ebenfalls redet) (B4: Ja, bei uns ist es schon so, dass
376 oft der Lehrer dann sagt: "Boar, mit dem kann ich nicht.") Genau. Jetzt, dass sie zu
377 jemand gar nicht gehen wollen, ist jetzt bei mir noch nie passiert. (B4: Doch bei uns
378 schon.) Ja? Das liegt vielleicht echt auch daran, dass es vierte, fünfte Klasse ist.
379 #00:21:48-9#

380
381 B4: Ja, ich denke auch, je größer sie sind, desto mehr tun sie da auch so/ sie sagen
382 ja dann auch manchmal so, ja sie können wegen/ also, sie suchen ja auch immer
383 Gründe, warum sie (in dem Moment?) nicht gehen. #00:22:00-4#

384
385 I: (...) Haben Sie/ also ist es für Sie manchmal schwierig, wenn Sie einen Konflikt ha-
386 ben mit einem Lehrer im Trainingsraum, also, ich weiß nicht, ob das schon einmal
387 vorgekommen ist, dass man einfach/ (B4 unterbricht: Ich einen Konflikt mit einem
388 Lehrer im Trainingsraum?) ja. (B4 schaut ungläubig, versteht die Frage nicht so, wie
389 sie gemeint ist, lacht.) Also, dass man sagt, okay, ich weiß nicht, ich fand das jetzt
390 eben nicht gut, wie das/ (B4: Ja.) so das meine ich, also, dass man aufgrund von ei-
391 ner Sache, die mit einem Schüler behandelt wurde, dass es da zu Reibereien sozu-
392 sagen mit Kollegen gekommen ist. #00:22:27-5#

393

394 B4: Ja, kam einmal (ganz arg wirklich?) vor. (B2: Ich habe die Frage jetzt noch nicht
395 ganz verstanden, (ehrlich gesagt?).) Doch, ob es da vorkam, dass ich gemerkt habe,
396 Mensch, das Ziel oder das Ergebnis, was da aus dem Trainingsraum rauskam, da
397 bin ich unzufrieden. Was der Lehrer da drin gemacht hat das fand ich/ (Achso, jetzt,
398 ja. Mit der Arbeit des Kollegen (Zoff?) kriegen, die im Trainingsraum geleistet wurde.)
399 Genau. In der Regel, sage ich mal/ (B5: Hallo. (Frau K. kam zur Tür herein und setz-
400 te sich zu uns)) In der Regel bin ich da sehr zufrieden, aber es kommt natürlich auch
401 vor, das ich sage (unv.), also wie gesagt, diese lahme Gesprächsmethode, die brau-
402 che ich nicht und das kann ich mir sparen. Und da ärgere ich mich dann, wenn das
403 so rüberkommt, dass da eben irgendwie nur bisschen gequatscht wurde und kein
404 Ziel da ist. #00:23:11-4#

405
406 I: Und bei Ihnen sonst war es immer (gut?)? (B1, B2, B3 nicken leicht.) #00:23:16-6#

407
408 B5: Ich kann das auch bestätigen, was du sagst. Und zwar, also ich selber war im
409 Trainingsraum. Also, habe den Trainingsraum geleitet. Und wusste dann zum Bei-
410 spiel, gerade mit deinen Schülern, ne/ (schaut zu B4) das war dann so: Ich habe mit
411 denen geredet. Ich kenne die natürlich überhaupt nicht. Die können mir so ein biss-
412 chen erzählen, was sie wollen, ja, und du kommst dann und sagst dann, ja der Punkt
413 ist aber eigentlich ein ganz anderer. Das fand ich immer so ein bisschen schwierig.
414 Also, die Situation selber mit den Jungs war okay. Da kamen auch wirklich dann/ da
415 kamen dann auch Sachen zur Sprache, die sicherlich auch wichtig waren. Aber, die
416 du als Klassenlehrerin wahrscheinlich schon fünffach, sechsfach einfach weißt und
417 Familiengeschichten und so weiter. Aber das fand ich auch immer bisschen unbe-
418 friedigend. Wenn ich selber Schüler in den Trainingsraum geschickt habe (lacht), war
419 ich meistens auch echt unzufrieden, muss ich sagen. Weil die denen das blaue vom
420 Himmel erzählt haben, da bisschen Hei-ti-tei gekriegt haben und es hat halt nichts
421 genützt. Das war für mich tatsächlich enttäuschend. #00:24:16-5#

422
423 I: Sehen Sie irgendeine Chance, wie man das beheben könnte? #00:24:19-7#

424
425 B5: Das ist das, was ich mich halt auch frage. Also, ich weiß es war super, wenn du
426 dann mit dabei warst (zeigt auf B4). Das war dann gut. Dann hatte ich ja gerade
427 schon eine Beziehung zu dem und zu dem Thema aufgebaut, dann kamst du und
428 hast gesagt ba-ba-ba-ba-ba, das ist aber so und so und dann war tatsächlich etwas
429 anderes da. Weil dann war es irgendwie klar. Also, die Öffnung war schon da gewe-
430 sen von den Jungs, in dem Falle halt. Aber wir hatten halt im Prinzip so ein bisschen
431 am Thema vorbei geredet. So. #00:24:43-5#

432
433 B4: Aber im Grunde muss das ja so sein, dass man im Vorhinein im Grunde mit dem,
434 der Trainingsraum hat, das schon besprechen kann und normalerweise läuft das so.
435 Und das war im letzten Schuljahr, äh, vor zwei Jahren, war das. (B5: Ja, das war vor
436 zwei Jahren, genau.) Und das muss man ganz klar sagen, ich habe eine riesen Klas-
437 se gehabt, die war furchtbar schwierig und ich war ständig im Grunde als Feuer-
438 wehrmann unterwegs. Und deswegen kam es dann auch immer erst zu diesen Vor-
439 gesprächen hinterher, weil, da hatte ich gerade mal so Zeit um den Hörer in die Hand
440 zu nehmen und zu sagen: "Frau K. den oder den habe ich geschickt." Also, das war
441 eher ein Kommunikationsproblem. Aber, da ging es jetzt eher darum, das Ergebnis
442 dann vom Trainingsraum, was dann zurückkam, ob es da sein kann, dass wir mal
443 auch gedacht haben: "Mein Gott, was hat denn der da jetzt eigentlich gemacht?" Und
444 dann habe ich gesagt: "Ja, das kam vor. Ein-, zweimal, wo ich dann echt gedacht

445 habe, boar, nee, dafür hätte er jetzt nicht/" Also, aber meistens finde ich es gut und
446 bin zufrieden mit dem, was rauskommt, ja. (B5: Ah ja, okay.) #00:25:34-9#
447
448 B2: Machst du auch Trainingsraum aktiv, oder? (B4: Nee.) Auch nicht, weil Frau K.,
449 du machst ja Trainingsraum? #00:25:40-9#
450
451 B5: Ich habe das gemacht. #00:25:41-7#
452
453 B4: Aber es sollten hier ja auch Leute hin kommen, die gerade nicht im Trainings-
454 raum sind. (B2: Achso, ja, ja. Schon (unv.)) #00:25:45-2#
455
456 B5: Aber, die beides sind, dürfen doch auch, oder. Ich habe ja auch schon welche
457 hin geschickt. Meine Schüler (unv., weil B4 ebenfalls spricht) #00:25:51-0#
458
459 I: Ja, natürlich. Also, es geht eben nur darum, ich habe jetzt ja schon drei Interviews
460 davor geführt mit dem Herrn L., dem Herrn B. und der Frau M., um eben die Arbeit
461 im Trainingsraum, sozusagen mit denen zu besprechen und jetzt geht es eben noch
462 um diese andere Sicht noch. #00:26:04-3#
463
464 B5: Genau. Und da kann ich halt sagen, ich versteh, warum das so schief läuft, weil
465 das Briefing gar nicht so einfach ist. Wie du halt sagst (zeigt auf B4), ich meine, es
466 passiert (eben?) mitten im Unterricht und man muss immer schnell reagieren. Da ist
467 das Briefing oft einfach bisschen schwierig. Das finde ich tatsächlich. #00:26:21-8#
468
469 B4: Ich finde auch, ein anderes Formular jetzt noch ausfüllen, fände ich Blödsinn.
470 Wenn man sagt, wie kann man das lösen? Nee, ein Formular will ich nicht ausfüllen
471 (lacht). Ich glaube, da sind wir hier in der Einrichtung auch sehr formulargestört (B5
472 und B4 lachen). Wir wollen kein Formular haben. #00:26:36-5#
473
474 I: Ja und das wäre nicht zeitaufwändiger wahrscheinlich (B4: Ja, eben.) (B5: (nickt)
475 Da brennt es ja.) Möchten Sie noch irgend etwas dazu sagen zur Effektivität und wie
476 Sie das einschätzen? #00:26:47-3#
477
478 B2: (unv., weil B2 mit B1 spricht) Dass ich den Eindruck habe, dass das auch unter-
479 schiedlich genutzt wird, ob ich jetzt da einen Erstklässler, Zweitklässler hin schicke
480 oder sie (zeigt auf B4) jetzt einen Fünfzehnjährigen oder jemanden (aus?) der Mäd-
481 chenklasse, da kann man andere Ziele ja auch verfolgen, denken wir?, als mit so
482 einem kleinen Hupfer von mir aus der Grundschule, denke ich mal, oder? (B5: (nickt)
483 Genau.) Sie (zeigt auf B4) sagt, sie erwartet da mehr eigentlich, dass das bis in die
484 Klasse rein mit einem Rückführungsprogramm dann langfristige Wirkungen hat und
485 ich denke mir, dass, gerade bei den Kleinen jetzt so langfristige Ziele/ mit denen
486 kannst du das halt da besprechen, aber der hat dann am nächsten Morgen wieder
487 vergessen, dass er im Trainingsraum war, also, sowas (lacht). Das sind halt die Klei-
488 neren. #00:27:28-5#
489
490 B4: Ja, aber gerade (unv.) Das ist ja in Ordnung, dass du das machst. Die Frage ist
491 halt nur, ob es in dem Moment tatsächlich einen Trainingsraum ist. (B2: Im Konzept
492 des Trainingsraums entspricht, ja.) Ja, sondern, es ist in dem Moment ja einfach für
493 dich eine Lösung. Genauso könnte man sagen, schick sie doch in eine andere Klas-
494 se, ja, und da sollen sie was malen. Sondern, dafür bräuchtest du nicht ein Trainings-
495 raumkonzept. (B2: Ja, ich versteh schon.) Und wir reden ja hier über das Konzept

und da gibt es einfach so einen Ablaufplan. Ja, also kannst du das eigentlich/ wir reden da von Kuchen backen und Arschbacken. (B2: Nein, jetzt Stopp. (...) Von was?) Kuchen backen und Arschbacken. Also völlig, völlig verschieden. Beides hat was mit backen zu tun. (B2: Ja, aber/) (unterbricht B2) Ich gucke zu viel Strombergs. Es tut mir leid (B1, B2, B4 und B5 lachen). Nee, also, das, was du machst, ist ja gut und richtig. Nur könnte man das auch anders nennen und müsste man nicht Trainingsraum nennen. Das meine ich damit. #00:28:15-1#

B3: Zum Beispiel, von einem Kleinen denke ich jetzt, zum Beispiel, wenn wir jetzt trotzdem noch im Trainingsraumkonzept denken, muss es vielleicht halt ein langfristiges Ziel sein. Zum Beispiel könnte da ein Ziel ja sein: "Du musst dich entschuldigen." (B2: Ja, genau.) Das ist ja was, was auch und durchaus ein Erstklässler vielleicht schon hinkriegt. (B4: Ich finde, das ist auch bei uns ein Ziel.) Ja. Ja, nee, aber ich meine, dass es für einen Erstklässler noch überschaubar ist. (B4: Dann ist es ein langfristiges Ziel, sich zu entschuldigen.) Aber eines, das für einen Erstklässler noch überschaubar ist. Das er vielleicht noch weiß, wenn er in die Klasse kommt. Dass er es vielleicht am nächsten Tag schon nicht mehr weiß, kann sein, aber das ist ja zum Beispiel was, was auch ein L. durchaus vielleicht noch hinkriegen könnte, je nachdem/ #00:28:51-0#

B2: Ja, wenn dann die Wirksamkeit des Trainingsraumkonzepts im Auge behältst, dann müsste oder könnte man sagen, das es halt in der Grundschule dann an Wirkungsgrad verliert, sozusagen. #00:29:03-8#

B3: An langfristiger Wirkung. Aber das ist ja bei anderen Maßnahmen auch so, dass da halt einfach die Erinnerung nicht so lange vorhält. #00:29:12-0#

B4: Ja, ja. Aber gerade da finde ich, da wird es doch gepflanzt. Gerade bei so Grundschulern. Sich entschuldigen können, wie entschuldigt man sich, dann male ich ein Bild. Ich finde dafür wäre schon der Trainingsraum für die Grundschule auch da und müsste das als Ziel haben und nicht nur als Aufbewahrung oder das er halt mal weg ist, sondern es gibt ja einen Grund, warum das nicht so ist. #00:29:27-5#

Beginn der Transkription Teil 2

B5: Also, ich denke es auch tatsächlich gerade/ (zeigt auf B4) Ich denke da so ein bisschen an den Mutzeck und sein Konzept, also kooperative Beratung und sein Konzept, wie man das mit Kleineren macht. Und tatsächlich, da macht man das halt wirklich, dass man so Playmobile im Klassenzimmer hat und dann aufstellt und so weiter. Und allein dadurch wird es halt was anderes. Aber es stimmt, wir praktizieren das schon eher als: "Ach, jetzt komm mal mit und ach, ja, was war denn." So in der Art. Wirklich so wawa willst mit und so (Stimme wirkt gemächlich, eventuell will sie eine Art ausdrücken wie "Komm ich heute nicht, komme ich morgen"). Anstatt eben/ das könnte/ das wäre vielleicht sogar eine Anregung, das zu verbessern (B4: Frau O. hat das gemacht, glaube ich, oder?) Genau. Frau O. hat das gemacht. Ganz genau. Und das ist aber, glaube ich, wirklich eine Anregung damit/ denn du sagst es richtig, eigentlich müssten wir es in die Kleinen einpflanzen. (B4: Genau) Und (...) #00:00:16-7#

B2: Ja, eventuell das Trainingsraumkonzept anpassen an das Alter und dann müss-

547 ten die Lehrer eigentlich auch breiter geschult werden, um mit den Grundschülern
548 das zu machen und mit den Älteren, oder? (B5: Genau. Und/) (unterbricht B5) Weil
549 das ist nicht ganz das Gleiche. #00:00:30-8#

550
551 B4: Aber das ist eigentlich/ also, jetzt die Frau O. zum Beispiel, die hat das ja so ge-
552 macht. Angepasst. Im Grunde ist es tatsächlich der Job der Leute, die im Trainings-
553 raum sitzen. Und du als Lehrer könntest, wenn jetzt der L. ständig flippt, dass du ein-
554 fach sagst: "Das und das ist das Problem und das Ziel wäre, dass er dort hinkommt.
555 Guckt mal, ob ihr mit ihm da/" vielleicht erst mal so eine Bewusstwerdung für L. Das
556 wäre wahrscheinlich mal ein Ziel. Dass ihm das einfach durch das Nachbauen von
557 Situationen auch bewusst wird. Und, wie gesagt, wir haben jetzt einen P., der hat
558 sich noch nie in seinem Leben freiwillig einfach entschuldigt. Der kann das nicht. Der
559 ist durch sämtliche Heime schon gelaufen. Ja, wo ich dann echt denke, ja, vielleicht
560 ist der L. der neue P. Und dann können wir doch jetzt mal anfangen. Für Sachen, wo
561 man Bockmist gemacht hat, da muss man halt die Konsequenz tragen. #00:01:16-8#

562
563 B5: Genau. Das war aber eigentlich auch immer so mein Gefühl, als ich das ge-
564 macht habe. Ich habe das ein Jahr lang gemacht. Also, ich hätte es auch noch länger
565 machen können, aber es hat einfach nicht gepasst. Und da habe ich eigentlich noch
566 gesagt: "Ich möchte mich gerne treffen mit den Trainingsraumlehrern um das zu be-
567 sprechen." (Um?) das Konzept immer wieder anzuschauen. Wie zufrieden bin ich?
568 Auch mit anderen Lehrern, wie zufrieden bin ich? Was kann man vielleicht besser
569 machen, damit das Konzept tatsächlich wirksamer ist? Jetzt ist es so ein bisschen,
570 sage ich jetzt, ist mein Eindruck, ist es so ein bisschen eben wie Feuerwehr. Es
571 brennt hier und (raus?) ist das einzige, was wir machen können, ist die einzige
572 Handhabe, die wir haben. Ja, das ist unsere Strafe schlechthin (...) und also eher die-
573 se Feuerwehr-Funktion und ich würde es eigentlich auch gerne mehr etablieren,
574 dass es wirklich diese Funktion kriegt, dass man im Kontakt ist, mehr Kontakt mit den
575 Lehrern, die halt die Schüler da hin schicken. Das klar ist um welches Problem es
576 eigentlich geht. Ich meine ehrlich gesagt, es geht meistens schon um relativ ähnliche
577 Probleme würde ich mal sagen. Also bei den Einzelnen, da hat ja jeder so seine
578 Knackpunkte irgendwie. Also, mir tatsächlich/ ich glaube man könnte es noch besser
579 machen, hätte ich jetzt gesagt. Ich hätte gerne tatsächlich mehr (...) ja, ich hätte es
580 gerne mehr durch Absprachen und durch Entwicklung und so weiter gerne verändert,
581 tatsächlich. Ich war eigentlich nicht richtig zufrieden muss ich sagen. Ich habe mich
582 angestrengt und das rein gegeben, was ich gelernt habe, aber ich hätte mich gerne
583 mit Absprachen noch verbessert, tatsächlich. Das wäre mein Anliegen. (...) Also, die
584 Wirksamkeit, ich habe die Wirksam/ ach ja, jetzt rede ich wieder als die, die da Berater
585 war. Aber auch, wenn ich Schüler geschickt habe, ich war da/ (I: Aber das ist viel-
586 leicht ja gar nicht schlecht, wenn man beides mal sieht.) Ich war mit der Wirksamkeit
587 nicht zufrieden und konnte sie erklären. Ich habe nicht gesagt: "Die Lehrer sind
588 schlecht, (so wie?) die das machen.", sondern irgendwie da hängt was in unserem
589 Konzept hier. (unv., weil zu leise) Also, hätte ich gesagt. #00:03:09-9#

590
591 I: Okay, wenn Sie das (empfunden haben?). Wenn natürlich die Lehrer dann mitei-
592 nander kooperieren und man Schüler immer schickt, dann ist ja dieses langfristige
593 Ziel, natürlich leichter zu erreichen, wenn man dann auch weiß, was will der Klassen-
594 lehrer oder was sieht der Klassenlehrer, der ihn ja öfters sieht oder ein bestimmter
595 Lehrer. Dass dann das langfristige Ziel sozusagen leichter zu erreichen ist. (B5 nickt)
596 Genau. Meine abschließende Frage wäre jetzt einfach noch, welche Folgen hätte es
597 denn ihrer Meinung nach, wenn es jetzt ab morgen hier keinen Trainingsraum mehr

598 geben würde. #00:03:37-0#

599

600 B4: Für uns keinen großen(nachdenklich). (...) Also/ #00:03:40-9#

601

602 B3: (unterbricht B4) Also, jetzt keine direkt im Alltag merkbaren. Also, ich denke, man
603 müsste halt in so großen Konfliktsituationen vielleicht schneller mal irgendwie Ge-
604 sprächsrunden einbestellen. Also, quasi die Eltern vielleicht öfter oder so. (B4: Und
605 der Springer wäre einfach mehr beschäftigt und der ist momentan wenig beschäftigt.
606 Das heißt eigentlich glaube ich jetzt in unserem/ wir haben ja verschiedene Konzep-
607 te, in denen wir arbeiten. In unserem Haus wäre der Trainingsraum/ also, den könnte
608 man weg machen, aber ich finde es gut, dass es ihn gibt, sagen wir es mal so. Also,
609 das will ich so damit jetzt sagen. (B3: Eben grad um so das Zweistufige zu haben
610 und eine klare Trennung zu haben.) Aber ich habe jetzt dieses Schuljahr einmal ei-
611 nen Schüler in den Trainingsraum geschickt. Dieses eine Mal hätten wir dann viel-
612 leicht jetzt/ weil das eh so eine große Sache ist, dass wir uns eh alle zusammen set-
613 zen/ dann wäre halt nur der Trainingsraum weg und würde statt Trainingsraum/ wäre
614 er heute den ganzen Tag beim Springer (untergekommen?). (...) Ja, es müsste halt
615 der Springer öfter quasi auch so (B4: Trainingsraum.) Konfliktlösungsstrategien oder
616 so durch arbeiten, was er bis jetzt nicht so häufig macht. Aber wir würden wahr-
617 scheinlich dann in unseren Springer eben die Aufgaben des Trainingsraumes hinein
618 verlagern oder sonst müsste natürlich der Klassenlehrer, wenn man jetzt den Sprin-
619 ger nicht hätte, müsste es der Klassenlehrer halt mehr übernehmen. Was halt dann
620 auf Dauer wahrscheinlich, wenn man den Springer nicht hätte/ würden dann halt
621 häufig an Grenzen stoßen. (B5: Aber dann ist jetzt die Frage, die mich dann echt in-
622 teressiert. Ist es denn so effektiver? Das kann ja wohl jemand machen bei euch im
623 Haus. Der ist halt einfach näher dran. Der kennt (den ganzen Ablauf?).) (B4: Das ist
624 manchmal gut, dass es nicht näher dran ist.) Ja, also ich denke auch, dass es gut ist,
625 dass es den Springer und den Trainingsraum getrennt gibt, weil es halt auch/ der
626 Springer hat einfach so/ eher so tendenziell so der Raum ist, wo man halt einfach
627 hingehen kann und dann nicht zwangsläufig irgendetwas besprochen wird, dass das
628 zu geschehen hat. Sondern da kann man einfach nur sein, wenn man es gerade in
629 der Klasse nicht aushält. Aus welchen Gründen auch immer und da muss man dann
630 auch nicht darüber reden. (B5: Achso, ah ja. Dann ist es echt was ganz anderes. Das
631 stimmt.) #00:05:32-4#

632

633 B1: Wir nutzen den eigentlich schon, den Trainingsraum. Und meine wissen es auch
634 ganz genau. Ich meine, wir starten immer mit fünf Pluse am Tag und die wissen ein-
635 fach ganz genau, wenn kein Plus mehr da ist, dann müssen sie in den Trainings-
636 raum. Also, wir haben unsere Regeln und wenn sie sich daran nicht halten können
637 und/ also, meine reguliert das ein bisschen. Also, ich merke das schon. Also, mir hilft
638 der Trainingsraum. Aber vielleicht auch wieder, wie du jetzt sagst (zeigt auf B5), viel-
639 leicht nicht so ganz aus den richtigen Gründen. Es hilft dann auch ja eher kurzfristig
640 gesehen. #00:06:01-9#

641

642 B3: Bei mir ist das auch sehr schülerspezifisch. Es gibt Schüler, wo man das tatsäch-
643 lich so ein bisschen auch als Druckmittel, Drohmittel oder was (B1: Ja, genau (unv.,
644 weil B1 und B3 gleichzeitig sprechen)) einsetzen kann. Wo man dann einfach sagt:
645 "Hör zu, entweder du raffst dich jetzt und fängst da an ein bisschen was zu arbeiten
646 oder gehst halt in den Trainingsraum und dann geht das Ganze halt an deine Eltern
647 und weiter. " Und andere, wo man halt tatsächlich das eher so als, ja, tatsächlich als
648 reine Hilfestellung sieht. Wo man dann quasi gar nicht so unbedingt den strafenden

649 Drohaspekt im Hintergrund hat, sondern wo man sagt: "Okay, da ist mal ein Neutra-
650 ler, der sich Zeit nehmen kann um da mal eine dreiviertel Stunde das Problem tat-
651 sächlich zu finden." (B1: Das ist bei mir auch so.) Also, die beiden Punkte/ also, jetzt
652 so als Extrempositionen. #00:06:43-1#

653
654 B4: Und das (Strafdrohen?) fällt ja weg, weil wir den Springer haben. Das heißt wir
655 haben ja eigentlich nur noch die Trainingsraumleute, wo es Konflikte zu klären gibt.
656 (B3: Ja, wobei es manchmal ja trotzdem/ also, gerade zum Beispiel, wenn man jetzt
657 eben/ (...) wir haben ja/ hier in der Schule ist das ja sehr, sehr ungewöhnlich, dass
658 ein Schüler zum Beispiel Schulausschluss kriegt. Dann ist zum Beispiel auch halt,
659 wenn eben einer quasi sich auf überhaupt gar nichts einlässt, dann ist halt quasi der
660 Weg dann eben auch, dass er, wenn er halt sich im Trainingsraum dann immer noch
661 verweigert, dass dann eben, ja, der Schulausschluss folgt, wo dann die Eltern kom-
662 men müssen. Und das halt auch so etwas institutionalisiertes ist, dass es eben dann
663 auch die Schüler wissen, dass dieser Automatismus besteht. Und dann halt einfach
664 so Automatismen entlasten dann häufig den Einzelnen, weil man eben diese Ent-
665 scheidungen dann nicht treffen muss. (B5: Ja.)

6. Protokoll des Trainingsraumes

Trainingsraum

Name des Schülers_____

Datum_____

Das war das Problem:

Folgende Lösung haben wir gefunden:

Trainingsraumlehrer

Schüler

Klassenlehrer

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

Unterschrift